



**Universidade de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**Relatório Final de Estágio**  
**Realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona**  
**Leonor de Lencastre no ano letivo 2013/2014**

**Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da**  
**Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário**

**Orientador da Faculdade de Motricidade Humana**  
Professora Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

**Orientador da Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre**  
Professora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo

**Júri:**

**Presidente**

Professora Doutora Ana Maria Silva Santos

**Vogais**

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Professora Doutora Fernanda Maria Castanheira Costa Marques Santinha

Professora Doutora Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo

**César Augusto Faria Lacerda**

**2014**

*“ Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida”.*

Lao-Tsé

## **Agradecimentos**

Apesar de este ser um processo maioritariamente solitário, tenho de deixar aqui escrito a minha gratidão a todas as pessoas, que de diversas formas, contribuíram para a sua realização. Com certeza que este apoio nunca foi tão importante como agora.

Desde o início de todo o processo de estágio e da construção do relatório final, contei com a confiança e apoio de inúmeras pessoas e instituições, salientando que sem esses contributos a realização destas atividades teria sido impossível. O espaço para esta seção de agradecimentos, seguramente que não é extenso o suficiente para agradecer a todos os que contribuíram para a realização deste Mestrado, desta forma deixo apenas algumas palavras, sentidas e com o profundo sentimento de um reconhecido obrigado.

À professora orientadora de escola, Alexandra da Conceição Vieira Marques Novo, agradeço todo o apoio, todas as horas de supervisão e partilha de conhecimentos e todas as opiniões que permitiram a minha evolução enquanto professor, bem como as sugestões e colaboração em todas as áreas deste estágio pedagógico.

À professora orientadora de faculdade, Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha, agradeço toda a partilha de experiências e saberes, as diversas indicações dadas para a consecução do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, bem como a constante crença que nos passou de que as dificuldades sentidas serão todas ultrapassadas.

À minha namorada, Miriam Morais Pita, por toda a paciência e ajuda durante todo este Mestrado. Por sempre me apoiares e acreditares, sem ti não teria sido possível. O tempo que não estivemos juntos será compensado no futuro.

Aos meus queridos pais por se espelharem como um exemplo de vida a seguir. Por todos os ensinamentos, amor dado e a vossa constante disponibilidade, o meu mais querido e sincero obrigado.

Aos meus lindos colegas de estágio, Luís Pires e Tiago Fidalgo, quero deixar aqui um agradecimento muito especial. Não só pelas horas de trabalho juntos, mas também pela vossa enorme paciência na gestão do meu bom feito.

A todos os professores, funcionários e órgão de gestão da EBIRLL pelo apoio dado e a disponibilidade em nos receber e fortalecer o nosso processo de formação.

Aos professores da Faculdade de Motricidade Humana, o meu muito obrigado por todos os conhecimentos transmitidos e toda a paciência demonstrada.

Ao CIF (Club Internacional de Football) e à escola básica e jardim-de-infância nº 1 de Casal de Cambra agradeço toda a plasticidade e disponibilidade na ajuda prestada em todos os momentos mais difíceis.

A todos os meus verdadeiros amigos, que me apoiaram, cada um à sua maneira, tornando os poucos momentos juntos durante este período em algo muito especial.

Por fim, o meu muitíssimo obrigado a todos os meus alunos por fazerem parte deste período da minha formação e por colaborarem comigo, ajudando-me a desenvolver a todos os níveis, não só profissional, mas também pessoal. A vocês, um bem-haja e sejam muito felizes.

## **Resumo**

O presente relatório tem como objetivo a análise de todo o processo de estágio pedagógico realizado na Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O estágio pedagógico realizado durante o ano letivo de 2013/2014 consistiu no início da minha atividade profissional, proporcionando um leque vasto de experiências, aprendizagens e conhecimentos válidos, permitindo desenvolver as competências essenciais para uma lecionação ajustada e adequada na área da educação física. Sendo assim, neste relatório pretende-se abarcar toda a análise e reflexão feita sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens adquiridas ao longo do ano.

As diferentes atividades desenvolvidas serão apresentadas da seguinte forma durante este relatório: numa primeira fase a Contextualização, onde é feita referência à escola e ao meio que a circunda, ao grupo de departamento e à respetiva turma atribuída; em seguida uma análise e reflexão das atividades desenvolvidas na extensão das quatro áreas do estágio (Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica, Área 3 - Participação na Escola e Área 4 - Relação com a Comunidade) e por fim uma reflexão global de todo o processo vivenciado no estágio. Importa destacar que todas estas atividades não podem ser levadas em conta em separado, mas sim como as ferramentas necessárias para atingir um fim, o fim de preparar consistentemente a lecionação de uma Educação Física adequada e de qualidade.

**Palavras-Chave:** Estágio Pedagógico; Formação; Processo Ensino-Aprendizagem; Educação Física; Planeamento; Avaliação; Estratégias de Ensino; Condução de Ensino

## **Abstract**

This report aims to analyze the whole process of pedagogical internship Integrated in the Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, in the scope of a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Education. The pedagogical internship during the school year 2013/2014 consisted of

the beginning of my professional activity, providing a wide range of experiences, learning and valid knowledge, enabling the development of core competencies for an adjusted and adequate teaching in physical education. Thus, this report is intended to cover all analysis and reflection made on the development and lessons learned throughout the year's activities.

The different activities undertaken will be presented as follows during this report: Initially the contextualization, where reference is made to the school and the surrounding medium, the department group and assignment to the respective class, then a reflection and analysis of the activities performed in the extension of the four areas of the internship (Area 1 - Organization and Management of Teaching and Learning process; Area 2 - Pedagogical Innovation and Research; Area 3 - Participation in School activities; Area 4 - Relationship with the Community) and finally an overall reflection of the process experienced in the internship. It is important to emphasize that all these activities cannot be taken into account separately, but as the necessary tools to achieve the objective, in order to consistently prepare teaching adequate physical education and with quality .

**Keywords:** Pedagogical Internship ; Vocational training ; Teaching - Learning Process ; Physical Education ; planning ; review ; Teaching Strategies ; Conduction of Teaching.

## Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização.....	2
2.1 O Meio e a Escola.....	2
2.2 Grupo de Educação Física (GEF).....	5
2.3 A Turma .....	6
3. Análise e Reflexão Crítica .....	8
3.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino .....	8

3.1.1 Planeamento .....	8
3.1.2 Avaliação .....	17
3.1.3 Condução.....	24
3.2 Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica.....	35
3.3 Área 3 - Participação na Escola .....	40
3.4 Área 4 - Relação com a comunidade.....	50
4. Reflexão Final .....	53
5. Referências Bibliográficas.....	55
Anexos .....	59

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário da 1ª aula
Anexo 2 - Protocolo de Avaliação Inicial (PAI)
Anexo 3 - Grelhas AI 2013-2014
Anexo 4 - Plano de Avaliação Inicial
Anexo 5 - Plano Anual de Turma (PAT)
Anexo 6 - Balanço da 2ª Etapa
Anexo 7 - Plano da 3ª Etapa
Anexo 8 - Critérios de Avaliação 3º Ciclo
Anexo 9 - Teste Diagnóstico - Conhecimentos
Anexo 10 - Exemplo de Relatório Individualizado
Anexo 11 - Exemplo de Auto-Avaliação 3º Período
Anexo 12 - Plano de Formação
Anexo 13 - 1ª Etapa de Formação
Anexo 14 - 2ª Etapa de Formação

Anexo 15 - Questionário aos alunos

Anexo 16 - Questionário aos encarregados de educação



# 1. Introdução

A formação de um professor é um processo que se desenvolve ao longo do tempo. Inicia-se muito antes do processo de formação inicial e estende-se ao longo de toda a vida, através da vivência em diferentes contextos e dilemas, refletindo e construindo conhecimento em diversos domínios. Assim, de acordo com Carreiro da Costa (1996) a aprendizagem da profissão docente não se inicia com a frequência num curso de formação inicial, nem termina com a obtenção do grau de licenciado, é algo que o professor realiza toda a vida.

A formação de professores não se pode reduzir somente à formação teórica, à qual usualmente se acrescenta o momento da prática pedagógica (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996), mas sim a um processo contínuo, onde o estágio pedagógico assume um papel essencial para colocar os saberes adquiridos, provenientes do estudo teórico, numa situação real de ensino. Sendo assim, o estágio pedagógico situa-se como o ponto mais alto da formação académica de um professor, servindo para a aplicação de todas as competências e saberes adquiridos em toda a sua formação até ao derradeiro momento. Carvalhinho & Rodrigues (2004) referem que o processo de estágio pedagógico revela um papel essencial na formação profissional daqueles que anseiam ser professores, vivendo durante este momento experiências decisivas no que concerne à aquisição de saberes pedagógicos diversificados.

Este papel atribuído ao estágio conferiu-lhe um grande significado na formação do futuro profissional, devido aos inúmeros desafios vividos durante o seu processo. Este sentimento de importância foi vivenciado durante este ano, essencialmente por ser confrontado com uma realidade mais prática do ensino, onde toda a formação de base teórica é posta e aplicada em função dos diversos momentos experienciados.

Este relatório tem o objetivo de relatar o conjunto de experiências vividas durante o processo do estágio pedagógico, bem como das atividades dinamizadas no âmbito das diversas vertentes do processo, para além da lecionação da disciplina de educação física, apresentando sempre uma análise e reflexão sobre cada uma das áreas trabalhadas. Sendo assim, apresenta-se dividido em duas grandes partes, a primeira diz respeito à análise crítica e reflexiva sobre o contexto onde se desenrolou o estágio pedagógico, onde é feita uma exposição dos elementos com maior influência na fase seguinte. A segunda, centrada também numa análise crítica e reflexiva de todas as áreas e subáreas do processo de estágio pedagógico, destaca sempre os momentos, opções e intervenções mais relevantes para o processo de formação.

Por fim, é realizada uma conclusão globalizada apresentando uma reflexão crítica e construtiva sobre todo o processo de estágio e todos os efeitos que este teve na vida pessoal e essencialmente profissional, bem como uma projeção das necessidades de desenvolvimento profissional contínuo após o término do estágio.

## **2. Contextualização**

### **2.1 O Meio e a Escola**

A Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre (EBIRDLL) pertence ao agrupamento de escolas D.João II, inserindo-se na freguesia de São Marcos, situada no concelho de Sintra, no distrito de Lisboa. Tem a designação de Escola Básica Integrada por abranger três ciclos contínuos de ensino dentro do mesmo espaço escolar. Por outro lado, representa uma das quatro escolas abarcadas pelo agrupamento, sendo que todas elas são pertencentes à freguesia de São Marcos, apresentando uma distância de proximidade relativamente curta, podendo ser um fator facilitador do trabalho corporativo e de uma articulação curricular eficaz.

Em relação à caracterização demográfica da Escola Básica Integrada Rainha Dona Leonor de Lencastre, bem como do seu agrupamento, D.João II, insere-se numa das freguesias mais populosas do país, que de acordo com os Censos (2011) a freguesia de São Marcos é integrada por 17 412 habitantes recenseados, com um número superior de mulheres. No entanto, e segundo o projeto educativo (PEE) da escola (2013-2016), o facto de muitos residentes não estarem recenseados e existir uma comunidade que não se pode recensear, como os imigrantes originários dos PALOP'S, do Brasil e também, em menor número, da Europa do Leste e da Ásia, não revela o número de habitantes reais da freguesia. Também de acordo com o documento citado anteriormente, a população é constituída maioritariamente (60,7%) por pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos, 24,8 % têm menos de 14 anos, 10,7% têm entre 15 e 24 anos e 3,8% têm mais de 65 anos.

É importante para contextualizar corretamente o contexto que envolve a escola, analisar as características da população residente. Assim, e de acordo com o PEE, quanto às qualificações escolares da população, verifica-se que a maioria possui o nono ano de escolaridade (60,8%), 22,8% o ensino secundário e apenas 15,5% concluiu o ensino superior. Contudo, ainda existe um índice pequeno de analfabetismo (2,53%). No PEE é ainda referido as fragilidades económicas vividas pela maioria das famílias, o meio sociocultural desfavorecido e as reduzidas expectativas dos encarregados de educação

face às aprendizagens escolares dos seus educandos. Quanto à empregabilidade, é o sector terciário que centra o maior número de postos de trabalho (90%). Verifica-se que a taxa de desemprego é de 12,49%, atingindo mais os homens, mas apenas com uma diferença de 0,37% relativamente às mulheres. Todas estas características demográficas apresentadas têm influência no rendimento escolar dos alunos, como será explicado e analisado mais à frente.

A escola já se encontra dentro da política em vigor, do aumento da autonomia das escolas. A criação do agrupamento de escolas D. João II veio dar resposta a esse aumento de autonomia, tornando-se num elemento fundamental desta nova política. Desta forma, e mediante a possibilidade e capacidade dos seus intervenientes para darem resposta a esta autonomia concedida, a escola ficou capacitada para se organizar internamente, sendo capaz de planear, conceber e colocar em prática um projeto educativo adaptado às necessidades do contexto e de funcionamento. Importa ainda referir que o projeto educativo é encarado como a espinha dorsal desta nova autonomia concedida.

Tendo em conta o exposto anteriormente, o PEE, primariamente pretende dar resposta aos desafios inerentes ao contexto económico, social, e educacional da zona geográfica que envolve a escola. Deste modo, o PEE, assume-se como um instrumento orientador da política educativa, contribuindo para a construção de uma escola que promova a autonomia dos alunos, valorize os seus interesses e desperte a curiosidade do saber e do saber-fazer (projeto educativo 2013-2016.p3). Este documento também serve de orientação à construção de outros documentos que orientam a ação educativa do agrupamento em geral e das escolas em específico, tais como o projeto de agrupamento, projetos curriculares de turma e o plano de atividades.

De acordo com Costa (2003), os projetos educativos surgem como resposta à crise organizacional que se fazia sentir no ensino, pretendendo romper com os procedimentos vigentes nos domínios pedagógico, educativo, gestão, político e organizacional e por outro lado, representando uma orientação coerente, que pretendia por em prática novas formas do exercício do poder. O PEE anteriormente citado assenta em normas reais, de flexibilidade, eficácia, capacidade de diálogo e democraticidade de processos, garantindo-se como espaço mobilizador, gerando consensos e metas.

Barroso (2005) acrescenta que a construção de um projeto educativo perspetiva que todos os intervenientes da comunidade educativa, de forma mais ou menos direta, se comprometam, num esforço coletivo, com o intuito de melhorar a qualidade do serviço da escola pública. Ao nível da colaboração com as várias entidades, é importante destacar

os rendimentos fornecidos pela Autarquia (Câmara Municipal de Sintra), não só ao nível financeiro, mas também no apoio de atividades e projetos realizados pelo agrupamento e pelas escolas em particular, recursos humanos e materiais. Importa também destacar a Unidade Familiar de S. Marcos (Centro de Saúde do Cacém) no seu auxílio na prevenção de doenças, vacinação, higiene oral e palestras e sessões de esclarecimento sobre temas relacionados com a saúde. A Associação de Pais e Encarregados de Educação em conjunto com a APDJ (Associação para a Promoção do Desenvolvimento Juvenil) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional estabelece apoio às atividades de enriquecimento curricular e atividades de apoio e animação à família. De entre as mais parcerias e protocolos presentes no projeto educativo da escola, destaca-se a parceria com a Faculdade de Motricidade Humana, facilitando o desenvolvimento dos estágios pedagógicos propostos pela entidade.

Em relação às decisões tomadas para o agrupamento, está a cargo do conselho geral, como é referido no Capítulo 2, Seção I, Artigo 6º do regulamento interno. O Conselho geral assume-se como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras do Agrupamento, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, ou seja é responsável por qualquer decisão ao nível do agrupamento em geral e da escola em particular. Contudo ainda existe uma grande centralização na diretora nas diversas tomadas de decisão relativas ao agrupamento e às atividades na escola em particular.

Relativamente às características físicas da escola, esta caracteriza-se por ser uma escola tipo T-30, constituída por 4 pavilhões, onde 3 são destinados às salas de aula do 2º e 3º ciclo e 1 destinado somente às aulas do 1º ciclo, um refeitório, salas de apoio aos alunos e uma biblioteca escolar. Quanto aos espaços destinados à lecionação da disciplina de Educação Física esta dispõe de três espaços, um espaço polivalente exterior, um pavilhão polidesportivo e um ginásio, sendo de destacar ainda um gabinete para o Grupo de Educação Física e um balneário interior para cada género. A carga horária destinada à disciplina de educação física representa dois períodos, um de 90 minuto e outro de 45 minutos, perfazendo um total de 135 minutos semanais.

Em relação ao corpo docente, e de acordo com o PEE (2013-2016), o número tem vindo a aumentar, em contrapartida com o número de pessoal não docente que tem vindo a diminuir. Em relação à população de alunos e encarregados de educação com nacionalidade estrangeira, é de destacar o elevado número de pessoas provenientes de Angola, Cabo Verde, Guiné e Brasil, estando de acordo com as características da população da freguesia.

Por fim, importa ainda referir o rendimento escolar dos alunos até ao momento. Deste modo, de acordo com o PEE, existe um insucesso escolar elevado nas avaliações internas e externas, no entanto um dos objetivos que o agrupamento de escolas D.João II propõe-se atingir no triénio 2013/2016 é reduzir em 2% a taxa de insucesso nas avaliações internas e melhorar em 2% as avaliações externas nas disciplinas de Português e Matemática.

## **2.2 Grupo de Educação Física (GEF)**

Segundo o Regulamento Interno, artigo 47º, a constituição dos departamentos curriculares visa o reforço da articulação na aplicação do plano de estudos definidos a nível nacional bem como o acompanhamento das componentes curriculares por iniciativa da escola. Constitui a estrutura de apoio ao conselho pedagógico.

O grupo de educação física (GEF) da EBIRDLL encontra-se inserido no Departamento Curricular de Expressões, sendo constituído por cinco professores que pertencem ao quadro da escola, um contratado e três representantes do núcleo de estágio da FMH.

O modo de funcionamento do GEF é definido na primeira reunião do ano letivo, como é referido no artigo 50º do Regulamento Interno da escola, onde é elaborado o plano anual de atividades do grupo, a sua calendarização e a atribuição dos professores responsáveis para cada atividade. Todas estas decisões estão ao cuidado do departamento curricular. Na reunião seguinte do grupo, ainda no início do ano letivo, são analisadas as alterações sugeridas pelo núcleo de estágio em relação ao Protocolo de Avaliação Inicial. Ainda nesta reunião, são debatidos e analisados os critérios que servem de avaliação a cada matéria e que correspondem aos determinados níveis de desempenho, bem como dos critérios de avaliação sumativa da disciplina de educação física. Ainda relativamente ao modo de funcionamento do grupo disciplinar, é importante destacar que, no início de cada período letivo seguinte, é realizada uma reunião no sentido de aferir os níveis atribuídos para cada ano de escolaridade. Se é feita esta reunião, considero que poderia ser pertinente colocar um tópico destinado à discussão sobre as estratégias que promovam o sucesso à disciplina e quais são os fatores que, em cada turma, não estão a promover o alcançar dos objetivos planeados.

No entanto o GEF não é só responsável pelo trabalho desenvolvido na disciplina de educação física, é também responsável pelo desenvolvimento do Desporto Escolar. O Desporto Escolar da escola está distribuído por vários núcleos, sendo que a definição dos professores responsáveis por cada núcleo, bem como os respetivos horários são

discutidos na primeira reunião realizada pelo grupo disciplinar. O modo de funcionamento do desporto escolar fica a cargo do professor responsável pelo núcleo, no entanto tem de seguir as orientações emanadas pela coordenação nacional de desporto escolar (CNDE).

O modo de funcionamento da disciplina de educação física é assegurado pelo GEF, sempre assente nas regras de conduta expressas no regulamento interno da escola. Deste modo os alunos devem trazer sempre roupa adequada para a prática desportiva e devem ser detentores de um cacifo, de forma a colocar todos os seus bens pessoais (Regulamento Interno da escola). Esta última regra expressa, deve-se ao facto de a escola não se responsabilizar por qualquer furto ou estrago de material.

Em relação às condições materiais disponibilizadas para o GEF, estas permitem a lecionação de todas as matérias nucleares presentes nos programas nacionais de educação física e ainda a lecionação de algumas matérias facultativas, como o caso do corfebol. Relativamente à gestão que é feita dos espaços de lecionação da disciplina, esta é feita pelo GEF, através de um documento que implementa o sistema do *roulement*, colocando cada turma num determinado espaço durante uma semana, sendo que todas as semanas o espaço é alterado. Ainda relativamente aos espaços e a sua gestão, foi definido que sempre que as condições meteorológicas não permitam a lecionação das aulas no espaço exterior, existe a divisão do pavilhão polivalente pelas duas turmas em questão.

## 2.3 A Turma

A turma do 7º ano pela qual fiquei responsável era constituída por 30 alunos, dos quais 16 do género masculino e 14 do género feminino. No entanto, no início do ano letivo existiu a transferência de uma das alunas, passando a turma a ser constituída por 29 alunos. A idade dos alunos da turma estava compreendida entre os 12 e os 16 anos de idade, sendo a média 13,2. De destacar que existia um aluno com nacionalidade guineense.

Dos vinte e nove alunos da turma, a maior parte provinha de diferentes turmas no ano letivo anterior. A grande maioria dos alunos (42%) provinha do 6ºX, existindo ainda alunos que pertenciam a mais três turmas diferentes no ano letivo 2012/2013. Repetentes, e do 7ºX, eram 23%, do 6ºX são 16% e finalmente, do 6ºY 19%. Esta grande variedade de proveniências pode ser um pouco prejudicial para o Conselho de Turma, visto não existir um conhecimento muito alargado das características dos alunos. Importa referir ainda que não existia nenhum aluno com indicação de necessidades educativas especiais.

Com base num questionário aplicado aos alunos no início do ano, foi aferido que dos 29 alunos da turma, somente um aluno não referiu que gostava da disciplina de educação física, o que revela que é uma turma com bastante gosto pela disciplina.

Outro momento importante na caracterização da turma foi a realização do estudo de turma, recorrendo a testes sociométricos. Com a análise dos resultados dos testes, observou-se que a proveniência dos alunos é bastante diversa e o nível de aceitação dos alunos da turma é muito variável, verificando um maior índice de aceitação dos alunos que provêm da mesma turma no ano anterior. Existiam alguns alunos como casos isolados de aceitação por parte do seu grupo de pares, sendo este um indicador que concorre para um baixo grau de integração dos referidos alunos na turma.

Em relação ao agregado familiar dos alunos, verificou-se que 79% dos alunos vive com ambos os pais. Este factor revelou-se de extrema importância para o desenvolvimento sustentado e harmonioso da criança, uma vez que a situação familiar desempenha um papel fundamental face crescimento. Neste estudo também foi focado a obtenção dos dados na escolaridade dos pais, revelando-se baixa, podendo ser um factor que contribuí para o desinteresse pela escola e comportamento conflituoso verificado em alguns alunos. Por outro lado, existiram 6 alunos que referiram que têm os pais separados e felizmente nenhum aluno referiu que os pais tenham falecido. Neste capítulo podemos conjecturar, recorrendo aos dados obtidos da escolaridade dos pais, que o estatuto socioeconómico dos mesmos é baixo. Este factor pode concorrer para a criação de alguns indícios de desgaste que fragilizam a estabilidade emocional do aluno. Estes indicadores, hipoteticamente, todos somados podem desempenhar um papel essencial na não-aceitação pelo seu grupo de pares.

Em relação ao conhecimento de si próprios e das suas características, os alunos mostraram pouca coerência e compreensão adequada. Existem algumas qualidades que se opõem aos defeitos referidos e vice-versa. Este desconhecimento pode ser fulcral para os resultados académicos negativos e para uma dificuldade de relação com os seus colegas de turma.

Esta incongruência também se verificou nos hábitos de estudo e leitura, uma vez que o rendimento escolar não é satisfatório. 45% dos alunos refere que estuda diariamente e outros 45% frequentemente, sendo o estudo um indicador para o sucesso académico, não se verificando esse facto nos resultados académicos dos alunos. Os hábitos de estudo não se revelaram coerentes com as notas obtidas pelos alunos no final dos períodos. Aliás, os resultados revelaram-se preocupantes em alguns casos, uma vez que os alunos apresentaram um índice negativo de notas elevado.

Relacionado com estes fatores agora apresentados estão os apoios educativos que os alunos são sujeitos. No início do ano letivo só 4 alunos estavam sujeitos a apoio educativo, sendo que no 2º Período o número de alunos a usufruir do apoio aumentou consideravelmente. Este aumento deveu-se à preocupação dos professores do Conselho de Turma em conseguir colmatar as arduidades dos alunos e que estes revelassem melhores resultados académicos.

Existiram alguns problemas de relacionamento entre alguns alunos, que foram ser resolvidos rapidamente. Uma estratégia que foi aplicada, foi a realização de trabalhos em grupo com os alunos que apresentam maior rejeição recíproca. Este trabalho em grupo promoveu uma melhor relação social dos alunos e uma maior aceitação dentro da turma de alguns alunos.

Para os casos isolados talvez seja necessário algum apoio ao nível social, podendo os alunos estar com alguns problemas extra-escola. Estes alunos revelaram uma posição neutra na hierarquia social da turma, tanto ao nível das preferências como das rejeições.

Este estudo revelou que os alunos apresentaram uma falta de conhecimento de si próprios e uma dificuldade de relacionamento dentro do seu grupo de pares, contribuindo assim para os fracos resultados académicos obtidos e as rejeições recíprocas existentes no seio da turma.

### **3. Análise e Reflexão Crítica**

#### **3.1 Área 1 - Organização e Gestão do Ensino**

##### **3.1.1 Planeamento**

O professor já não é um mero executor das orientações programáticas mas sim um reconstrutor do currículo face às situações concretas a que está sujeito, sendo necessário uma perspetiva estratégica sobre a acção de ensinar. Esta perspetiva estratégica requer um planeamento deliberado, refletido e fundamentando de concepção da forma como o professor quer levar o aluno a aprender (Leite, 2010). Segundo Bento (1987), o professor planifica as indicações expressas no programa tendo em conta as condições pessoais, sociais e materiais, no sentido de conduzir o processo de desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos. Sendo assim, e para obter mais informações sobre os alunos, de modo a conceber um planeamento refletido e fundamentado, tive a preocupação de construir e aplicar um questionário aos



alunos (Anexo 1) com o intuito de perceber quais as suas percepções sobre a disciplina, matérias preferidas e menos preferidas e pretensões para um futuro profissional. Por outro lado, durante as primeiras aulas (período de avaliação inicial) e em conversa com a professora orientadora fui tentando perceber as dinâmicas a nível social apresentadas pela turma, no sentido de perceber quais os alunos influentes, os conflitos existentes, os grupos de pares e a forma como isto afetava o bom funcionamento da aula.

De acordo com Bento (1987), uma das funções de um plano é a orientação e o controlo, na medida em que facilita as decisões que o professor tem de tomar, no sentido de conseguir alcançar os objetivos planeados. Com sustentáculo nesta função de um plano, o planeamento em educação física é feito com base em quatro grandes etapas: a primeira de avaliação inicial (AI); a segunda de aprendizagem e desenvolvimento (AD); a terceira de desenvolvimento e consolidação (DC); e por fim, a etapa de consolidação e autonomia (CA).

Segundo o modelo de etapas apresentado, a primeira etapa consiste na AI, a qual se iniciou mesmo antes do período letivo. Numa fase prévia à lecionação das aulas da disciplina de educação física existiu um processo de análise e reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial (PAI) já existente no GEF. A análise realizada ao PAI já existente resultou em pequenas alterações, uma vez que o núcleo de estágio considerou que o protocolo já assentava nas linhas orientadores dos PNEF e que a sua implementação não apresentava dificuldades de maior.

As alterações efetuadas estabeleceram-se em dois níveis. O primeiro centrou-se na modificação de alguns critérios de avaliação presentes nas matérias, uma vez que não estavam de acordo com os níveis de desempenho estabelecidos nos PNEF. Por outro lado, o segundo nível, consistiu na construção de grelhas de observação (Anexo 2) de fácil preenchimento que permitissem avaliar os alunos, especialmente no que diz respeito às atividades físicas desportivas, de forma a conferir uma maior fiabilidade inter-observador.

Com base nestas alterações efetuadas ao PAI (Anexo 3) e após a aceitação das alterações por parte do GEF, iniciou-se a etapa de AI. Esta etapa assume uma fase de avaliação diagnóstica e prognóstica que permite identificar o nível inicial da turma e dos respetivos alunos relativamente ao nível a que se encontram nos PNEF, permitindo obter informação sobre as matérias que são prioritárias, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objectivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objectivos prioritários e quais os objectivos secundários (Rosado, 2003). Ou seja, a etapa de AI, integrada no processo

de avaliação, surge assim como o primeiro passo de todo um processo de ensino, já que é neste momento, que através de um conjunto de situações, vamos contatar com os alunos e com as suas capacidades. É neste momento, no início do ano letivo, que se estabelecem rotinas, regras e normas de funcionamento. Na base de todo o processo de AI, para além das orientações expressas no PAI, verificou-se a necessidade de elaborar um planeamento (Anexo 4) efetivo desta etapa, ajustando sempre o conjunto de matérias a lecionar em função dos recursos materiais, espaciais e humanos disponíveis. Esta construção do planeamento fixou-se com o primeiro grande momento de reflexão do processo de estágio, uma vez que foram tomadas decisões de forma a cumprir com os objetivos pretendidos para esta fase (Estes objetivos serão expressos e analisados no capítulo da avaliação - Área 1). Todas estas decisões basearam-se em dois critérios principais, o primeiro está relacionado com a duração da etapa e o segundo diz respeito à organização e gestão das aulas.

Em relação ao primeiro ponto, a duração da etapa de AI, esta teve a duração de 6 semanas. Procurou-se lecionar todas as matérias, no mínimo duas vezes, no sentido de dar aos alunos a oportunidade de experimentar e conhecer os objetivos expressos para cada matéria, bem como permitir ao professor fazer uma recolha de dados em maior quantidade e com um grau de fiabilidade maior.

Relativamente ao ponto da organização e gestão da aula, numa primeira fase os grupos foram formados por ordem numérica, uma vez que o conhecimento sobre os alunos era rudimentar, com o intuito de perceber qual a predisposição dos alunos para a prática, no entanto com o recolher de algumas informações foram formados grupos de trabalho através de alguns critérios fundamentais. Estes critérios fundamentais utilizados seguiram sempre duas premissas importantíssimas, a criação de um clima positivo e o bom funcionamento da aula. Sendo assim, em primeiro lugar os grupos formados tinham em consideração às dinâmicas da turma, tentando potenciar o empenho e a motivação dos alunos. Para isto foi utilizado um questionário, como já foi referido, para saber quais as preferências dos alunos e o gosto pela disciplina, e várias conversas informais com a diretora de turma (DT) para apurar as dinâmicas sociais da turma, no sentido de perceber quais os alunos influentes, os conflitos existentes, os grupos de pares e a forma como isto afetava o bom funcionamento da aula. Em seguida, os grupos formados tinham sempre alunos com níveis distintos a trabalhar juntos, tentando criar um clima de cooperação entre todos e utilizando os alunos com melhor desempenho como agentes de ensino nas matérias onde apresentavam maior rendimento.

Outra estratégia de organização e gestão utilizada durante a etapa de AI foi o número das estações e a forma de rotação dos alunos por elas, visto a grande maioria das aulas lecionadas ter sido por estações. Os grupos tinham sempre um número atribuído e iniciavam na estação com o número correspondente. A rotação era feita sempre da mesma forma, para a direita dos alunos, sendo as estações montadas em círculo para facilitar o processo de rotação por entre as várias estações. Os grupos, inicialmente, passavam o mesmo tempo em cada estação, no entanto numa fase mais terminal da AI, especialmente nas matérias de ginástica, basquetebol e atletismo, existiam grupos que realizam determinada estação durante mais tempo para se retirar todas as dúvidas na recolha de dados. Uma outra estratégia utilizada para a organização da aula foi a entrada dos alunos sempre da mesma forma (sentados nos bancos dispostos em “U”) e o aquecimento apresentar sempre semelhanças nos diferentes espaços, servindo para a criação de rotinas com os alunos.

A divisão da aula de 90 minutos em duas aulas distintas, em relação às matérias abordadas, de 45 minutos também foi uma estratégia para conseguir retirar os dados da avaliação inicial e para manter um controlo mais eficaz de todos os alunos. Ao gerir os gostos deles com matérias de que gostam e não gostam a motivação para a prática aumentou e os comportamentos desviantes diminuíram, sendo que em certos alunos desapareceram por completo.

Por fim, a última estratégia utilizada foi a criação de fichas de apoio às diferentes estações, especialmente no ginásio e nas estações de condição física. As fichas continham os critérios de êxito das diferentes tarefas e as ajudas a realizar quando existentes. Estas fichas tinham o objetivo de tornar os alunos um pouco mais autónomos e orientar a sua atenção para o objetivo das tarefas propostas sem a necessidade de intervenção constante do professor.

Em relação ao planeamento das matérias a abordar em cada aula, existiu sempre a preocupação de colocar matérias preferidas dos alunos e matérias em que o grau de preferência fosse menor, para não causar desmotivação. De acordo com Bento (1987), o planeamento tem essa mesma função, de motivar e estimular os alunos para a prática. Nesta distribuição das matérias também foi relevante e fundamental a polivalência de cada espaço, aproveitando as suas valências para abordar diferentes matérias numa só aula. Desta forma todas as áreas e subáreas de educação física foram avaliadas, obtendo-se um conjunto de dados bastante satisfatório. Esta recolha de dados e consequente processo de avaliação será abordado no capítulo de avaliação - Área 1.

Durante a etapa de AI foram realizadas algumas alterações ao planeamento construído antes do início da etapa. Estas alterações e pequenos reajustes advêm das constantes autoscopias realizadas, que permitiram analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido e verificar o que era necessário alterar no sentido de alcançar os objetivos propostos.

Após esta primeira etapa de avaliação inicial seguiu-se a construção do Plano Anual de Turma (PAT, Anexo 5), fundamentado nos dados recolhidos nesta mesma etapa de avaliação inicial. Estes dados servem para fundamentar todas as opções tomadas para as grandes etapas do ano letivo, identificar prioridades, a forma de organização da etapa seguinte (2ª Etapa), bem como da redefinição de objetivos e opções de gestão e organização ao longo do ano nas diferentes valências e situações na disciplina de educação física (PNEF, 2001). O PAT segundo Bento (1987) é um plano de perspetiva global que pretende situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas que estão envolvidas, ou seja, pretende estar adequado aos alunos e à escola em questão. Este plano surge da necessidade de orientar o processo de ensino relativamente às orientações do GEF e dos PNEF. Nesta fase de planeamento deparei-me com algumas dificuldades. A primeira recaiu sobre a seleção das matérias prioritárias, onde eu considerava prioritárias as matérias onde os alunos apresentavam mais dificuldades, contudo esta não é a premissa que mais restringe esta seleção. Em primeiro lugar é necessário ter em conta os critérios de avaliação da escola e identificar as matérias prioritárias como as que vão potenciar o alcance do sucesso do aluno face à disciplina. Em seguida surge a rotação pelos espaços e as suas valências, bem como recursos temporais e materiais disponíveis. Estas características influenciam o planeamento das matérias a abordar bem como dos objetivos propostos para cada etapa do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Para a construção do PAT importa também destacar o balanço geral e individual feito para cada matéria, contribuindo assim para a seleção das matérias consideradas prioritárias para a turma. Assim, a seleção das matérias prioritárias obedeceu ao critério referido anteriormente, a dificuldade observada nas matérias, e na possibilidade de alcançar o sucesso à disciplina por parte dos alunos. Durante o ano foram, e são necessários reajustes ao PAT no sentido de alcançar todos os objetivos nas matérias consideradas prioritárias.

Foram tomadas algumas opções em função da AI, no sentido de planear e prever as situações de ensino com o intuito que os alunos alcançassem os objetivos e tivessem um correto desenvolvimento. Contudo, as opções tomadas não foram imutáveis, uma vez que as aprendizagens dos alunos não se baseiam num processo linear, sem oscilações,

mas sim num processo onde existe uma constante variação de ritmos de aprendizagem. Deste modo, foi necessário realizar alterações ao nível dos objetivos, especialmente nas unidades de planeamento menores, ajustando todas as situações aos ritmos de aprendizagem dos alunos, no sentido que todos conseguissem alcançar os objetivos propostos. Uma das dificuldades sentidas a este nível de planeamento foi a distribuição das matérias pelas diferentes unidades do ano e os respetivos objetivos. Assim sendo, a distribuição de matérias e objetivos referentes a cada nível das matérias no PAT obedeceu a uma lógica de aumento de complexidade e dificuldade, iniciando-se pela aquisição das aprendizagens mais básicas que foram servir de suporte às restantes propostas. No entanto, ao longo do ano foram feitas algumas alterações, uma vez que existiram objetivos que foram alcançados facilmente e outros que foi apurado a impossibilidade de serem alcançados. Por outro lado, estas alterações permitiram direcionar o trabalho para as características e especificidades apresentadas pela turma, formando grupos de trabalho úteis nas unidades de planeamento menores. Para estas alterações em muito contribui-o a constante avaliação formativa que foi realizada ao longo de todo o ano letivo.

Tal como referido anteriormente no modelo por etapas, a AI assume características diferentes das restantes etapas. Sendo assim, todas as opções fundamentadas no PAT servem de linha orientadora para o planeamento das etapas seguintes, sempre tendo em conta os dados recolhidos nas etapas anteriores. Relativamente às unidades de planeamento de nível menor, estas encontram-se estritamente ligadas com o PAT, estando todos os objetivos propostos de acordo com o planeado, garantindo assim um projeto pedagógico com a coerência desejada.

Para a elaboração de cada uma das etapas seguintes, as mesmas foram construídas com base num conjunto de critérios, destacando-se em primeiro lugar as características a assumir em cada etapa; a seleção de prioridades de desenvolvimento, especificando objetivos intermédios a alcançar em cada uma das etapas; a definição de estratégias para que se possa atingir os objetivos estabelecidos; e por fim, o tipo de organização da turma a adotar.

Para a 2ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento (AD), pretendeu-se dar um foco especial no desenvolvimento dos objetivos das matérias consideradas prioritárias, no sentido de recuperar os alunos que apresentaram mais dificuldades na AI. Esta opção concorre para o objetivo de todos os alunos alcançarem o sucesso à disciplina de educação física. As matérias planeadas para esta etapa seguiram uma lógica imprescindível de articulação entre os recursos materiais e espaciais e as matérias

prioritárias. Sendo assim, existiram alguns fatores importantes na seleção dessas mesmas matérias. Em primeiro lugar, o calendário escolar, uma vez que esta etapa se prolongou até ao início do 2º período letivo, de seguida os recursos espaciais (*roulement*) e os recursos materiais disponíveis, de forma a realizar uma gestão eficaz nos mesmos, tendo sempre em conta as valências apresentadas por cada espaço. Assentando nestes critérios foram tomadas decisões em relação às estratégias e estilos de ensino a utilizar, bem como da forma que será utilizada para a organização e gestão da aula. Deste modo, foi definido como modo preferencial dois tipos de trabalho, o trabalho por estações, permitindo trabalhar um maior número de matérias, e o ensino massivo. Este modo de trabalho diferia em função das matérias projetadas para a unidade, das características dos espaços e das particularidades expostas pelos alunos para cada matéria. Como é referido no balanço da 2ª etapa (Anexo 6), o grau de consecução dos objetivos planeados para a 2ª etapa foi elevado nas matérias prioritárias, permitindo a aquisição dos objetivos e a evolução de todos os alunos nas diversas matérias.

A 3ª etapa no plano anual (Anexo 7) centrou-se mais no desenvolvimento e consolidação (DC) das diversas matérias. Esta foi uma etapa mais exigente em termos organizativos e estruturais, uma vez que exigia uma grande aquisição de aprendizagens. Deste modo foi a etapa com maior duração, para permitir um tempo maior para o desenvolvimento e consolidação das diversas matérias trabalhadas. Por outro lado, com base na avaliação formativa realizada e com um aumento do conhecimento sobre o nível de aprendizagens dos alunos, foi necessário alterações aos diagnósticos e prognósticos realizados após a AI. No plano da 3ª etapa é referido que os diagnósticos e os prognósticos expostos no plano anual de turma não se encontram adequados ao nível real de alguns alunos. Esta afirmação é corroborada com um maior conhecimento dos alunos, bem como dos seus ritmos de aprendizagem, uma vez que foram aspetos bastante observáveis e que contribuíram para um diagnóstico e respetivo prognóstico dos alunos mais ajustado. Importa referir ainda que os dados recolhidos através da avaliação formativa constituíram-se como uma excelente ferramenta no controlo das aprendizagens dos alunos e uma forma de eles aumentarem a sua perceção sobre os objetivos que tinham de trabalhar, realizando a auto-avaliação do seu desempenho.

Como foi realizado na 2ª etapa, a 3ª também seguiu uma lógica imprescindível de articulação entre os recursos espaciais e materiais, dando sempre um foco especial ao desenvolvimento e consolidação das várias matérias, sem no entanto perder a especificidade da turma, ou seja, o trabalho das matérias consideradas prioritárias.

Por fim, a 4ª e última etapa do ano letivo, designou-se de consolidação e autonomia (CA), sendo a etapa com menor duração do planeamento anual e onde senti mais dificuldades na sua construção e implementação. Esta etapa apresenta o objetivo de recuperar os alunos que apresentam um atraso nas aprendizagens nas matérias consideradas prioritárias, e sendo a última etapa no ano letivo assume uma importância ainda maior. Trata-se então da etapa onde os alunos têm de mostrar um conjunto mínimo de competências para que lhes seja atribuído o sucesso à disciplina através da avaliação segundo os critérios definidos pelo GEF. Deste modo, a construção desta última etapa tentou ser bastante individualizada, assegurando a aquisição de aprendizagens dos alunos que apresentavam um atraso de competências e entregando maior autonomia aos alunos que apresentavam um nível de desempenho superior. Tentei sempre ser o mais objetivo possível nas minhas observações, centrando a minha atenção nos alunos onde residiam as maiores dúvidas na aquisição das competências definidas para alcançar o nível introdutório. Esta atenção especial e as estratégias utilizadas durante a etapa advêm da avaliação formativa realizada durante a 3ª etapa. Após os dados recolhidos foram definidos os meios e as estratégias a utilizar com os alunos que apresentavam um nível de desempenho inferior, com o intuito de alcançarem o sucesso à disciplina de educação física no final do ano letivo.

Em relação as unidades de ensino, estas são unidades de planeamento menor, estruturadas e planeadas consoante os objetivos definidos para cada etapa. De acordo com Rosado (2003), estas unidades de planeamento podem ser entendidas com um conjunto de aulas, que assumem uma lógica coerente relativa a um conjunto de objetivos a ser trabalhados. Também segundo os PNEF (2001), estas unidades de planeamento devem assumir-se com um conjunto de aulas com objetivos e estrutura de organização similar, cujas situações de aprendizagem são definidas consoante os objetivos planeados na etapa e com os aspetos considerados fundamentais nas aprendizagens dos alunos. Como cada escola tem o seu modo de funcionamento, dentro do GEF da EBIRDLL uma unidade de ensino é entendida como um nível de planeamento inferior, na qual cada turma realiza uma rotação completa por cada um dos espaços definidos no *roulement*, aproveitando todas as valências apresentadas por cada espaço, em função do planeamento previamente realizado. Deste modo, todas as unidades de ensino construídas tiveram em conta os objetivos definidos no PAT, bem como nos objetivos intermédios expostos em cada etapa de ensino. Contudo numa fase inicial do processo de estágio, as unidades de ensino planeadas não cumpriam totalmente com o objetivo da etapa em questão. Nas unidades de ensino da 2ª etapa, as unidades de ensino iniciais

não se centraram totalmente na recuperação dos alunos nas matérias prioritárias, mas sim em trabalhar os diversos objetivos consoante a valência dos espaços onde eram lecionadas as aulas. Com base nesta análise e após várias conversas com as professoras orientadoras, as unidades foram construídas em função das maiores necessidades dos alunos. As unidades de ensino seguintes já se centraram nos objetivos definidos pela etapa, sendo esse um dos focos principais no seu planeamento e execução, ou seja, foram construídas no sentido das especificidades apresentadas pela turma. Para a construção das unidades de ensino também foram tidas em conta as avaliações formativas constantes e os critérios para a avaliação sumativa definidos pelo GEF (Anexo 8), respetivos ao ano de escolaridade subjacente à turma. Por outro lado, esta nova forma de planeamento contribuiu para uma estruturação mais eficaz de todo o processo de condução, uma vez que as aulas garantindo a perceção dos alunos face aos objetivos trabalhados e a perceção da ligação desses mesmos objetivos com a própria organização da aula. Os alunos devem compreender claramente a ligação entre o trabalho realizado numa sessão e nas sessões seguintes. Desta forma, é possível garantir um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz para os alunos, sendo estes membros ativos nesse mesmo processo, contribuindo de uma forma essencial para a sua evolução.

A análise e reflexão relativa às competências expressas na Área 1 - Planeamento do processo de estágio levaram a fundamentação de alguns aspetos importantes para o desenvolvimento desta mesma área ao longo de todo o processo de estágio. Numa fase inicial do estágio, as preocupações estavam mais centradas em questões organizacionais, de forma a facilitar a condução da aula, no entanto pecava pela ausência de um procedimento bem definido para o desenvolvimento dos objetivos propostos, bem como da organização de conceitos expressa nos PNEF. Esta forma de atuar primava pelo medo de errar e de perder o controlo da aula, uma vez que a experiência enquanto professor era reduzida. Apesar desta preocupação com os aspetos de organização os objetivos trabalhados eram os objetivos expressos no PAT, contudo não seguiam uma lógica bem definida. Foi necessário uma reformulação de ideias e um esclarecimento de conceitos, que em muito se deveu ao constante apoio das orientadoras, em relação a aspetos de construção e execução de unidades e planeamento. Nas etapas seguintes, já se verificou uma maior preocupação em orientar o planeamento para os objetivos definidos, através de alguns reajustes em todos os níveis de planeamento, em função das características individuais dos alunos e das prioridades de trabalho a desenvolver na turma.



Sendo assim, pode-se aferir este aspeto como um processo de evolução natural entre o professor iniciante e o professor experiente, que orienta todas as suas ações em função dos objetivos pedagógicos definidos. A área do planeamento requer um trabalho contínuo de estudo e de aperfeiçoamento no futuro da carreira docente, procurando sempre trabalhar no sentido de desenvolver os objetivos estabelecidos como prioritários para a turma.

### **3.1.2 Avaliação**

Segundo os PNEF (2001), a avaliação é um processo que visa a recolha de dados que permitam realizar um juízo de valor, tornando-se pertinente que todo este processo assuma uma lógica coerente em todas as suas vertentes (inicial, formativa e sumativa). A corroborar esta premissa Carvalho (1994), assume a avaliação como um processo de recolha de dados, que permita não só aos professores como também aos alunos, adaptar a sua atividade e estabelecer prioridades para o ano letivo, no sentido de colmatar as dificuldades de aprendizagem sentidas e controlando assim o processo de desenvolvimento do aluno. Sendo assim, todo o processo de avaliação assume um papel fundamental no planeamento do processo ensino-aprendizagem, uma vez que é assumido como um regulador desse mesmo processo. Para este processo de avaliação cumprir com os seus objetivos é necessário obedecer a um conjunto de etapas. Com base em Araújo (2013), o processo de avaliação inicia-se com o enunciar claramente qual o objeto de avaliação, seguindo-se depois várias etapas, de uma forma sequencial, como identificar as necessidades de informação e estabelecer quais os critérios para fundamentar a apreciação, depois é necessário determinar a estratégia para a recolha da informação, as informações recolhidas têm de ser válidas e fiáveis, confrontar as informações recolhidas com os critérios já definidos, formular as conclusões de uma forma inequívoca evitando imprecisão e por fim, tomar as decisões necessárias com base nas conclusões retiradas. Importa assim definir os momentos da avaliação, sendo que esses momentos têm a função de orientar e regular todo o processo de ensino-aprendizagem, ajudando nas opções que têm de ser tomadas na fase do planeamento. Logo, cada momento de avaliação tem o seu objetivo, mas todos eles se completam e não podem ser entendidos separadamente.

O primeiro momento de avaliação esteve situado na AI, a qual se pretende a diagnosticar, prognosticar e projectar. Esta etapa tem como grandes objetivos conhecer os alunos, conhece-los na realização das diversas matérias e atividades, apresentar os PNEF; criar um bom clima de aula, ensinar e consolidar as rotinas de organização e

estabelecer normas de funcionamento, rever aprendizagens anterior e avaliar o nível inicial dos alunos, bem como as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto de matérias abordadas, identificar alunos críticos e as matérias prioritárias para a turma, recolher dados que definem uma linha orientadora para o restante planeamento e desenvolvimento das etapas seguintes, são retiradas informações para a formação de grupos e recolher dados no sentido de estabelecer metas para o ano de escolaridade presente (Carvalho, 1994).

Para realizar este momento de avaliação, foi necessária a existência de um instrumento de avaliação, o PAI, sendo alvo de pequenos ajustes e a necessidade de enunciar qual era o objeto dessa avaliação. Deste modo, quando falamos da avaliação de aprendizagens, definimos à partida que o objeto que será avaliado são essas mesmas aprendizagens. Com base nas competências definidas nos PNEF (2001), as aprendizagens baseiam-se nos níveis e critérios que os alunos devem atingir no final de cada ciclo para as três áreas da educação física: as atividades físicas, as aptidões físicas e a área dos conhecimentos. Com base nesta premissa, foi feita uma análise dos critérios de avaliação e os seus respetivos indicadores, tornando-os o mais possível operacionais para a caracterização dos níveis da área das atividades físicas. Contudo só foram considerados os objetivos mais específicos que representavam o nível introdutório. Como é referido no PAI, não existiu uma preocupação com a seleção de objetivos para os níveis elementar e avançado, uma vez que, se o aluno cumprir todos os critérios do nível introdutório estará automaticamente a trabalhar para o nível elementar.

Posto isto, os objetivos operacionais escolhidos para a representação do nível introdutório foram os com maior grau de dificuldade. Esta opção justificou-se com a lógica de que os objetivos mais difíceis também são os objetivos mais representativos do referido nível. Logo, se um aluno é capaz de cumprir com os objetivos que apresentam maior dificuldade, também terá a capacidade de cumprir com os restantes. Esta opção revelou-se bastante eficaz, no sentido de facilitar o processo de recolha de dados, não só na construção das grelhas de observação e recolha de dados mas também na informação recolhida e registada em quantidade menor e mais simplificada. Importa ainda referir que durante esta etapa foram definidos critérios de avaliação para a atribuição de um nível aos alunos em função do seu desempenho.

O passo seguinte centrou-se em determinar a estratégia para a recolha da informação. Este processo dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento é a escolha dos exercícios critério utilizados para a observação dos critérios, sendo o segundo momento a utilização das grelhas de observação. Logo, para o primeiro

momento, foram escolhidos os exercícios consoante a natureza da matéria a abordar. Para os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) o tipo de situações escolhido foram os jogos reduzidos, podendo ser necessário colocar alguma condicionante. Através deste método o professor que observa a situação deve conseguir apreciar o desempenho dos alunos, mesmo os que apresentam maiores dificuldades. Para as restantes matérias nucleares dos PNEF foram definidas situações de exercício critério individualizadas, correspondentes ao nível introdutório. Na matéria de badminton foi utilizada uma situação de 1x1, no entanto sempre em total cooperação dos alunos. Para o segundo momento, assentando nos critérios definidos e os respetivos indicadores, foram construídas grelhas de observação para cada matéria (Anexo 3). O método de registo escolhido foi uma classificação dicotómica (Realiza/Não Realiza) no sentido de diminuir a perceção individual de cada professor e tornar o mais objetivo possível o preenchimento das grelhas.

Para as duas restantes áreas da educação física, a área da aptidão física e a área dos conhecimentos, foram utilizados outros instrumentos. Para a área da aptidão física recorreu-se à bateria de testes do fitnessgram, abordando as três componentes principais (Aptidão Aeróbia, Composição Corporal e Aptidão Muscular). Relativamente à área dos conhecimentos, o instrumento utilizado foi um teste diagnóstico (Anexo 9), que apresenta um grau de dificuldade que varia consoante o ciclo de ensino. Os conhecimentos a avaliar residiam ao nível dos hábitos de vida saudáveis, aptidão física, prática de atividade física, alimentação e higiene.

Sendo assim, a AI (com a duração de 6 semanas) teve como objetivo recolher informações sobre os alunos nas três áreas da educação física. A quantidade de dados recolhidos foi satisfatório, uma vez que permitiram criar um quadro geral de toda a turma e de cada aluno em particular, referente a cada matéria. Todos os dados recolhidos serviram para criar uma linha orientadora na construção do PAT. Os dados não serviram somente para definir diagnósticos e prognósticos, mas também para perceber ritmos de aprendizagens, relações sociais e grupos de pares mais evidentes, o empenho dos alunos face a cada matéria bem como das características evidenciadas pela turma em cada espaço de lecionação. Todos os dados obtidos foram utilizados nos diferentes níveis de planeamento, bem como na formação de grupos, estratégias a utilizar e formas de organização e gestão da aula. De realçar que foram prognosticados alguns alunos com nível elementar dos PNEF, no entanto ao longo do ano esse prognóstico revelou-se um erro devido a diversos motivos. Primeiro, a turma não tinha o nível suficiente para que os alunos trabalhassem o nível elementar nas matérias que tinha sido prognosticado o

referido nível, bem como o tempo que o professor pode despende com esses alunos não era o mais adequado para a obtenção desse nível, uma vez que não poderia deixar de centrar a atenção nos alunos que apresentavam mais dificuldades. Esta opção de alteração de prognósticos também foi tomada com base nos critérios de avaliação definidos pelo GEF, onde para obter a classificação máxima (nível 5) não é necessário alcançar nenhum nível elementar em qualquer matéria das atividades físicas.

Apesar de todos os dados recolhidos, após a AI continuaram a existir algumas dúvidas em relação a alguns alunos. Para colmatar estas dúvidas surge com um papel essencial a avaliação formativa. Esta assumiu um complemento à AI durante toda a 2ª etapa do ano letivo. Esta assume um papel de regulação em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite perceber a necessidade de reajustes ao planeamento feito anteriormente. A avaliação formativa deve ser alvo de um planeamento como refere Cortesão (1993). Posto isto, a avaliação formativa realizada durante o ano foi centrada durante todas as aulas de 90 minutos, no sentido de averiguar a evolução dos alunos, podendo ou não alterar as unidades de planeamento seguintes. Esta estratégia de realização de avaliação formativa contínuo a ser utilizada durante todo o ano letivo, apresentando resultados bastante benéficos na regulação das aprendizagens e em reajustes aos planeamentos realizados, a todos os níveis. Numa fase inicial da avaliação formativa tentei centrar-me em recolher dados de todos os alunos, contudo em termos práticos esta estratégia não é a mais adequada. Para além de não ser a estratégia mais adequada, existiam dados recolhidos que apresentavam pouca validade. Posto isto, durante a 3ª etapa, foi definido que seria dado maior ênfase aos alunos que apresentavam mais dificuldades na consecução dos objetivos, de forma a acompanhar de perto a evolução das suas aprendizagens. Esta preocupação centrada nos grupos com nível de desempenho inferior deve-se à necessidade destes alcançarem os objetivos mínimos para conseguirem alcançar o sucesso à disciplina no final do ano letivo. Desta forma, procurei recolher dados sobre todos os alunos, contudo recolhi mais informações sobre os alunos de nível de desempenho inferior invés dos alunos com desempenho superior. Como é referido no planeamento da 3ª etapa, foi realizado o preenchimento da ficha de avaliação formativa somente do grupo 1 e 2 (grupos com nível de desempenho superior) nas aulas de 90 minutos, enquanto a avaliação do grupo 3 foi feita nas aulas de 45 minutos.

Para a realização da avaliação formativa foi adotada a estratégia de preenchimento de fichas por parte dos alunos e professor, onde estes quantificavam o grau de consecução dos objetivos trabalhados. Esta estratégia revelou resultados

extremamente positivos, especialmente no controlo dos ritmos de aprendizagem dos alunos e no aumento de percepção dos alunos face ao seu processo de ensino-aprendizagem. De realçar que esta estratégia corrobora alguns princípios essenciais no que toca à avaliação formativa, como refere Araújo (2013), a avaliação deve promover a divulgação e compreensão dos objetivos de aprendizagem bem como dos critérios que permitem a sua consecução, deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilitar aos alunos a compreensão dos objetivos trabalhados e a forma como são aferidos esses objetivos e por fim, a avaliação ser um elemento motivador para os alunos nas suas aprendizagens. Este processo de avaliação formativa tinha um objetivo bastante claro, conceber informações válidas tanto para o professor como para os alunos. Esta estratégia do preenchimento de fichas ao longo das etapas e do balanço feito no final de cada unidade de ensino e respetivas etapas permitiu aferir de uma forma mais adequada a consecução dos objetivos por parte dos alunos e adequar as situações e objetivos a cada aluno. As fichas individualizadas ajudaram os alunos a perceber quais foram os objetivos alcançados e os que eram necessário continuar a trabalhar, sendo que esta estratégia produziu um efeito benéfico no sentido de promover maior empenho por parte dos alunos na tentativa de concretização dos objetivos onde não eram apreciados com realização positiva. Por outro lado, a utilidade para o professor centrou-se mais nas informações relativas ao desempenho dos alunos nas diferentes matérias, podendo situar os alunos face ao seu processo ensino-aprendizagem. De destacar que a avaliação formativa realizada ao longo das etapas permitiu um trabalho bastante diferenciado na última etapa, no sentido de cada aluno trabalhar somente os objetivos onde apresentava maiores dificuldades na consecução. De realçar que este processo de avaliação formativa aumentou um pouco a responsabilização por parte do aluno sobre o seu processo, como aliás era objetivo da estratégia aplicada. Por fim, importa destacar que esta estratégia permitiu descentralizar os estilos de ensino no professor e centrar mais no aluno, no entanto, esta passagem só aconteceu na última etapa do ano letivo.

Outra estratégia utilizada foi a construção de um relatório/ficha individualizada sobre cada aluno na área das atividades físicas e da área das aptidões físicas (Anexo 10). A área dos conhecimentos não foi colocada neste relatório por ser dado aos alunos a conhecer os dados quantitativos destas duas áreas, obtidos nas avaliações realizadas. O objetivo principal da construção deste relatório foi dar a conhecer aos alunos o seu estado de evolução, uma vez que lhes foi transmitido qual o diagnóstico a cada matéria bem como o respetivo prognóstico. Assim, o envolvimento dos alunos no seu processo

de aprendizagem torna-se mais relevante, aumentando também a sua consciência sobre o seu desenvolvimento.

Todo o processo de avaliação formativa seguiu uma lógica de regulação das aprendizagens, que segundo Santos (2001) deve contribuir directamente para a progressão ou redireccionamento dessas mesmas aprendizagens, considerando sempre o sujeito no papel principal. Logo, qualquer ato de regulação que foi tomado passou necessariamente por um papel ativo do aluno, assumindo as teorias cognitivas de aprendizagem que apontam para a inevitável ação do próprio, uma vez que nenhuma intervenção externa surge efeito se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio aluno.

A par com o trabalho desenvolvido na avaliação formativa, a auto-avaliação também foi utilizada em todos os períodos do ano letivo. Este trabalho conjunto das duas avaliações deve-se a sua função comum de processo de regulação por excelência, dado ser um processo interno ao sujeito (Santos, 2002). Nunziati (cit. Santos, 2002) aponta algumas razões para a importância desta avaliação, quando comparada com a avaliação externa que é realizada pelo professor. Sendo assim, a autora refere que somente o dizer do professor não garante a apropriação das aprendizagens por parte dos alunos, o itinerário das aprendizagens dos alunos, bem como os seus procedimentos também são entendidos de maneira diferente do professor, que analisa como um perito e, finalmente, a ultrapassagem dos erros só pode ser consumada por quem os comete, e não por quem os assinala e deteta, uma vez que seguem lógicas de funcionamento completamente distintas.

A auto-avaliação realizada (Anexo 11) teve sempre o intuito de estilar o processo metacognitivo dos alunos, aumentando a sua percepção sobre as suas aprendizagens e, com a ajuda da avaliação formativa, aumentar a responsabilização dos alunos do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser um processo de síntese das aprendizagens adquiridas pelos alunos, de forma a comunicá-las ao exterior, através da avaliação sumativa. Esta avaliação deverá ser encarada, caso exceção do final de ciclo, como um balanço das aprendizagens, representado por um juízo de valor sobre todo o processo de desenvolvimento do aluno que ficou para trás, não definitivo que determinará as tomadas de decisão futuras (Fernandes, 1994). Logo, esta avaliação é uma comparação entre o grau de consecução dos objetivos no final do período de aprendizagem e os objetivos traçados inicialmente para o aluno.

Sendo assim, a avaliação sumativa foi construída com base em todo o processo de avaliação a que o aluno esteve sujeito ao longo do ano, baseando-se em todos os dados quantitativos e qualitativos recolhidos. De realçar que a linha orientadora de todo o processo de avaliação sumativa esteve ligado aos critérios de avaliação definidos pelo GEF, uma vez que estes é que permitem a obtenção do sucesso à disciplina.

Estes critérios de avaliação definidos pelo GEF procuram seguir as instruções que servem de orientação expressas nos PNEF (2001), uma vez que fazem referência essencial à obtenção do sucesso, por parte dos alunos, nas três áreas de referência da educação física: área das atividades físicas, área das aptidões físicas e área dos conhecimentos. Para cada uma das referidas áreas os alunos podem situar os seus desempenhos em três patamares (Patamar 0, Patamar 1 e Patamar 2) e com base nestes critérios alcançarem determinado nível. Dentro da área da aptidão física o patamar atingido pelos alunos depende dos respetivos desempenhos nos testes aplicados da bateria do fitnessgram, sendo que na área dos conhecimentos depende do questionamento dirigido, trabalhos individuais e de grupo e testes escritos. Por outro lado, na área das atividades físicas é realizada uma seleção de um conjunto de matérias, obrigatoriamente de categorias diferentes, no sentido de assegurar o eclectismo da educação física. Sendo assim, todos os alunos estão sujeitos ao mesmos critérios de avaliação definidos pelo GEF, contudo o conjunto de matérias escolhido para aferir o sucesso do aluno na disciplina pode ser diferente (PNEF, 2001). Nesta seleção de matérias residiram algumas dificuldades. Desde já, atribuir um nível aos alunos nos JDC foi extremamente complicado, uma vez que o seu desempenho variava muito com a natureza da tarefa proposta, bem como da variação de motivação que os alunos sentiam de aula para aula. Esta situação dificultou a atribuição de níveis dentro de determinada tarefa, contudo foram estabelecidas estratégias com base nas diversas discussões com os colegas do núcleo de estágio e com as professoras orientadoras. Recorreu-se a dois tipos de estratégias, a primeira foi condicionar o próprio exercício para o objetivo que queria aferir, no sentido de perceber qual a competência que o aluno tinha no critério de avaliação a observar, sendo que a segunda passou por criar uma ficha de objetivos para os JDC, ou seja, os alunos e o professor ao longo da aula iam verificando se os objetivos propostos eram cumpridos durante as situações de jogo reduzido.

Referente ainda à avaliação sumativa, é necessário destacar que não tive somente em conta os critérios de avaliação para a disciplina na atribuição da classificação aos alunos, mas também todo o percurso evolutivo ao longo das etapas. Desta forma, para alguns alunos foram atribuídos níveis introdutórios a algumas matérias,

que segundo os critérios de avaliação não atingiriam o sucesso. Esta situação foi particularmente relevante no 3º e último período. A justificação desta opção recaí sobre o esforço que alguns alunos fizeram durante todo o ano letivo para obter a consecução dos objetivos trabalhos, mas que por diversas razões não conseguiram atingir. Para estes alunos os critérios foram um pouco alterados, no sentido de atribuir o nível introdutório se o aluno cumprisse com os objetivos que o professor propôs para determinada matéria e não a totalidade de objetivos definidos nos PNEF (2001). Na avaliação sumativa realizada durante o 2º período também foi feita uma opção semelhante para determinados alunos, contudo a justificação foi diferente, uma vez que pretendia aumentar a motivação dos alunos para a prática, no sentido de conseguir alcançar o sucesso em todos os objetivos propostos para o 3º período. Esta estratégia utilizada teve efeito positivo nos alunos, revelando um empenho e motivação para a prática desejável durante as aulas do 3º período. Esta atribuição de notas foi explicada aos alunos, no sentido de os sensibilizar para a situação e conseguir retirar o máximo de proveito da opção tomada. Tive a preocupação de realizar reuniões individuais com cada aluno e explicar objetivo por objetivo, em cada matéria, no sentido de aumentar a perceção do aluno sobre o que tinha de fazer para conseguir obter o sucesso. Estas estratégias revelaram-se de uma extrema eficácia no grau de consecução dos objetivos por parte dos alunos e num aumento da relação positiva com os diversos alunos.

Finalmente, após a análise e reflexão de todo o processo de avaliação realizado ao longo do ano letivo, destaca-se que o modo como realizamos a avaliação deve refletir inequivocamente as aprendizagens a que os alunos estiveram sujeitos bem como os resultados que conseguiram obter e toda a motivação e atitude positiva entregue à disciplina de educação física como refere Peralta (2002). A autora refere que o empenhamento é algo que deve estar contemplado na avaliação dos alunos, indo mais longe referindo que a forma de avaliação deve incidir sobre o que foi mais importante no currículo formal dos alunos e sobre o que foi ensinado e aprendido, fazendo destas características parte integrante de todo o desenvolvimento do aluno.

### **3.1.3 Condução**

A fase de condução não é mais do que tornar prático e operacionalizar todo o planeamento realizado anteriormente. No entanto a sua relação com o planeamento inicial é muito elevada, uma vez que a forma como é conduzido e gerido o processo de ensino-aprendizagem, surtirá efeitos no grau de consecução dos objetivos propostos.



Logo o processo de condução é um processo intermédio, ou seja, influencia as decisões pré-interativas e as decisões pós-interativas.

Siedentop (1983) refere que ao abordarmos este processo de condução é importante, para garantir a sua qualidade, o foco em quatro grandes dimensões. A primeira, uma dimensão organizativa onde se insere a gestão do tempo, dos espaços e dos materiais disponíveis, a formação de grupos e as rotinas de funcionamento da aula. A segunda dimensão refere-se à instrução, onde está inserido o feedback, o processo de instrução feito aos alunos das situações a realizar e todos os momentos de demonstração. A terceira dimensão refere-se ao clima existente entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-tarefa. Por fim, a quarta e última dimensão é referência à disciplina, ou seja relacionada com as medidas tomadas para a promoção ou controlo dos comportamentos dos alunos. Todas estas dimensões têm uma ligação muito estreita entre si, apresentando múltiplas influências, contudo num processo de formação inicial, e numa fase primária do ano letivo as primeiras preocupações devem estar centradas na dimensão organizativa (Guia de Estágio 2013-2014). Todas as regras e procedimentos adotados em relação a questões de organização das aulas foram estabelecidas através de rotinas criadas com a turma e aceites e compreendidas por todos os elementos da turma. Para a implementação e controlo destas questões relacionadas com a dimensão organizativa foram necessárias preocupações com o comportamento dos alunos, logo foi necessário também focar a dimensão da disciplina. Esta fase de análise ao processo de condução fará referência a estas duas dimensões em conjunto.

Tendo em conta estas duas dimensões referidas anteriormente, na 1ª etapa do ano letivo, a AI, para além das preocupações com toda a recolha de dados relativos ao nível dos alunos em cada matéria, existiu a preocupação de estabelecer regras e rotinas de funcionamento da aula. Em relação à organização, a forma de trabalho privilegiada foi o trabalho por estações com os alunos distribuídos por grupos. Esta formação de grupos era feita no início da aula, ainda antes do aquecimento, com o intuito de conseguir imprimir durante as aulas uma lógica de esforço progressivo e de não perder muito tempo de prática. De acordo com Piéron (1996) existe uma relação positiva entre as aprendizagens adquiridas e as questões de organização, especialmente na organização dos alunos e na gestão do tempo. De realçar que esta forma de organização por estações e a opção da formação dos grupos numa fase inicial da aula se manteve durante quase todas as aulas do ano letivo, uma vez que tendo em conta as dinâmicas e características da turma, esta foi uma estratégia com resultados benéficos. Esta justificação não significa a exclusão de outras opções de organização, uma vez que

também foi utilizado o trabalho em ensino massivo, no entanto não foi com muita regularidade. A gestão do material, dos espaços e dos tempos da sessão também foram rotinados e estabelecidos durante a etapa de AI, contudo foram sofrendo pequenas alterações ao longo do ano, por via do aumento de autonomia dos alunos na dimensão de organização.

Após a assimilação por parte dos alunos destas regras e rotinas de funcionamento, a minha preocupação centrou-se mais na instrução dada aos alunos, sempre com o objetivo de ser bastante claro e conciso, aumentando assim o tempo de prática dos alunos e o correspondente tempo potencial de aprendizagem. Para este aumento contribuiu a formação dos grupos realizada antes do aquecimento, como já referido anteriormente.

Este processo de formação dos grupos de trabalho no decorrer de cada etapa tinha em consideração os resultados e características obtidas durante a AI, bem como dos resultados da avaliação formativa, os níveis prognosticados para os alunos, as características individuais e ritmos de aprendizagem de cada aluno, as dinâmicas sociais da turma e a natureza das próprias tarefas, uma vez que cada matéria tem o seu modo de abordagem e de realização de situações de aprendizagem. Sendo assim, recorrendo aos critérios apresentados, a formação de grupos tanto foi homogénea como heterogénea em função do nível dos alunos. Importa destacar as diferentes situações onde estes grupos, normalmente, eram utilizados. Quando era necessário a colaboração dos alunos com nível de desempenho superior, eram utilizados grupos heterogéneos, mas sempre com condicionantes que potenciasssem a participação ativa dos alunos com menores capacidades. A utilização de grupos homogéneos foi mais utilizada quando os objetivos a alcançar eram semelhantes a todos os elementos do grupo, ou quando era necessário manipular as características da tarefa em função dos objetivos propostos para os alunos.

Durante a primeira etapa foram utilizados as duas variantes na formação de grupos, contudo após a análise e reflexão aos benefícios da utilização de cada tipo de grupo, a opção por grupos homogéneos tornou-se, predominantemente a opção mais utilizada. De realçar que em algumas matérias, onde o nível dos alunos se encontrava muito semelhante o trabalho com grupos homogéneos não foi realizado, mas sim um trabalho em que era potenciado as relações sociais com o intuito de aumentar o empenhamento e motivação para a prática.

Importa referir que na 4ª, e última etapa do ano letivo, a de CA, o trabalho deveria ter sido, maioritariamente com grupos heterogéneos, no sentido de aferir a capacidade

dos alunos em alcançar o sucesso com diferentes grupos de nível e diversas situações, contudo não foi o que sucedeu. Esta necessidade de verificar se os alunos conseguem alcançar o sucesso com diferentes níveis advém também da necessidade de os alunos, para conseguirem alcançar o nível 4 e 5 na disciplina, como referido nos critérios de avaliação, tem de cooperar com os colegas, ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades. Devido às dinâmicas sociais da turma, bem como da motivação e empenhamento dos alunos nas tarefas, foi necessário manter o trabalho em grupos homogêneos, potenciando assim a dimensão organizativa da aula.

O trabalho por estações também foi uma importante estratégia ao nível da dimensão organizativa, procurando sempre promover a realização de estações de JDC com estações de cariz mais individual, especialmente nos espaços do exterior e pavilhão. Esta opção deveu-se à necessidade de gerir a intensidade dos alunos ao longo da aula, tentando sempre potenciar a prática para um período de aprendizagem.

Por outro lado, nas aulas lecionadas no ginásio existiu sempre a alternância entre as três ginásticas nucleares do programa, a ginástica de solo, de aparelhos e acrobática, contudo na 4ª etapa a ginástica acrobática não foi abordada por questões de consecução dos objetivos e da definição das matérias consideradas prioritárias. Sendo assim, como a ginástica acrobática não foi considerada prioritária não foi abordada com tanta profundidade como as restantes ginásticas durante a 4ª etapa do ano letivo (CA).

O trabalho massivo, como referido anteriormente, foi somente utilizado para matérias onde o nível de desempenho dos alunos fosse semelhante, casos das matérias de dança e voleibol. Esta forma de trabalhar tornou mais fácil a transmissão de feedback, uma vez que permitiu fornecer um feedback que estava ajustado para vários alunos, tendo em conta que a dificuldade na maioria das vezes era comum. Contudo, acho que poderia ter sido pertinente e até relevante para a minha formação docente a leção de aulas com um estilo mais massivo, independentemente da matéria, uma vez que permitia fornecer informação para erros comuns verificados na turma e aumentando o controlo sobre a turma.

Dentro deste último aspeto, do controlo sobre a turma, é importante referir que este foi construído em conjunto com as questões organizativas das aulas. A organização de rotinas é dos elementos fundamentais que o professor deve promover no sentido de evitar problemas de indisciplina, permitindo que a aula decorra da forma mais adequada (Siedentop, 1983). Para ajudar também a evitar estes comportamentos de indisciplina foi observando os vários grupos de pares formados no seio da turma e através de conversas mantidas com a DT, procurei identificar os alunos que potencialmente poderiam adotar

comportamentos desviantes, tentando preveni-los com um conjunto de estratégias. Apesar deste tipo de situações não ter existido frequentemente, ocorreram algumas situações onde foi necessário aplicar algumas das estratégias planeadas. Uma das estratégias adotadas foi as conversas individuais com os alunos, tentando sensibilizá-los para a necessidade da sua colaboração, quando os comportamentos dos alunos foram fora da tarefa solicitada. Outra das estratégias aplicadas foi a marcação de um jogo de futebol de duas em duas semanas com os alunos, no sentido de aumentar a relação positiva com eles de forma a aumentar a cooperação e a motivação dos alunos. No entanto, as estratégias a aplicar com os comportamentos de indisciplina foram uma das dificuldades expressas no plano de formação (Anexo 12). Por outro lado, a pouca existência de comportamentos de indisciplina também poderá dever-se ao bom clima criado na aula, uma vez que um ambiente onde existe a aceitação por parte dos alunos da autoridade e comando do professor potencia a criação e manutenção desse clima.

Tendo em conta esta situação, entramos na dimensão do clima. Esta dimensão foi uma das que me centrou mais a atenção desde o início do processo de estágio, uma vez que a existência de um bom clima é fundamental para a aquisição das aprendizagens. De acordo com Hastie & Siedentop (1999, cit. in Rosado & Ferreira, 2009), a compreensão dos ambientes de aprendizagem exige o recurso a três sistemas de tarefas que estão estreitamente relacionados. Os três sistemas são: o sistema de gestão de tarefas, o sistema social do aluno e o sistema do ambiente instrucional. Dentro do sistema de gestão de tarefas, a gestão dos aspetos organizacionais, especialmente, em relação à ordem e disciplina, é essencial para a criação de um ambiente propício para as aprendizagens. Sendo assim, como foi referido anteriormente, centrei a minha preocupação numa gestão ajustada do tempo, dos espaços, dos materiais e dos próprios alunos, no sentido de prevenir a indisciplina e o uso eficaz do tempo.

Em relação ao sistema social do aluno, a construção de um ambiente propício para as aprendizagens depende das relações estabelecidas entre professor e alunos, as relações entre os alunos e a relação dos alunos com a matéria. Desta forma, só analisarei as relações entre professor e aluno e alunos e matéria, uma vez que a relações entre alunos já foi abordada anteriormente de uma forma mais aprofundada no capítulo da contextualização - A turma e será novamente referida no capítulo da relação com a comunidade - Área 4.

No que respeita à relação entre professor e aluno esta variava consoante o aluno, ou seja, para a maioria dos alunos dirigia-me num tom calmo e transmitindo alguma empatia, no sentido de promover um clima positivo e um ambiente saudável no decorrer

da aula. No entanto, para determinados alunos era necessário um tom mais autoritário, contudo compreensivo, no sentido de criar um ambiente de cooperação com os alunos que apresentavam maior propensão a adotar comportamentos fora da tarefa e comportamentos de indisciplina. Apesar desta variação de abordagens, tive sempre a preocupação de interagir com os alunos de uma forma positiva, estabelecendo sempre uma relação positiva com o intuito de otimizar o desenvolvimento das suas aprendizagens. Tentei sempre saber o que eles mais gostavam e a forma como reagiam a determinadas brincadeiras, no sentido de conseguir estabelecer uma relação de empatia com todos, combatendo a resistência verificada para a prática de alguns alunos. Esta estratégia contribuiu para que os alunos que, inicialmente mostravam elevados índices de negação à prática comesçassem a realizar as aulas com um empenho bastante aceitável. Este aspeto também se deveu ao bom clima de aula criado pelo professor, mas também pelos alunos.

Relativamente à relação entre os alunos e a matéria, a identificação dos erros num tom de brincadeira e de uma forma construtiva, a utilização do trabalho por estações com uma prática bastante diversificada durante as aulas e a permissão para os alunos expressarem a sua opinião sobre as determinadas situações que ocorrem durante as aulas contribuíram para um clima de aprendizagens bastante propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagens. Existiu sempre a preocupação de estabelecer um diálogo com os alunos antes e após a aplicação das situações práticas, no sentido de entender a perceção deles sobre o exercício e os objetivos propostos.

No sistema de gestão instrucional estão incluídos os aspetos da aprendizagem dos conteúdos, especialmente na gestão que é feita das matérias e das suas progressões pedagógicas. Para a criação de um ambiente positivo de aprendizagens é necessário ajustar o nível das situações de aprendizagens propostas ao nível de desempenho dos alunos como refere Rosado & Ferreira (2009). Esta capacidade de ajustar o nível das tarefas ao nível de competência apresentado pelos alunos apresentou um nível bastante satisfatório, uma vez que revelei alguma facilidade em observar e alterar o desajuste das situações de aprendizagens propostas em relação às capacidades dos alunos. Sempre que era verificado um desajuste na situação de aprendizagem, era colocada uma condicionante que permitisse um ajuste e potenciase a realização dos objetivos propostos. Esta aplicação de condicionantes verificou-se em grande parte dos JDC. Também foi utilizada a estratégia de utilizar progressões pedagógicas que permitissem aos alunos ultrapassar as suas dificuldades e em casos especiais a manipulação com auxílio do professor. As estratégias referidas foram

regularmente utilizadas para as matérias de ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Em relação aos alunos mais aptos, a forma de atuar foi oposta, tornando as tarefas mais motivadoras e aumentando o nível de dificuldade. Em relação aos jogos JDC e badminton tentei sempre acrescentar um carácter competitivo à situação, promovendo um empenhamento bastante satisfatório dos alunos, em relação às matérias de ginástica, sempre que os alunos alcançavam todos os objetivos do nível introdutório era proposto alguns objetivos do nível elementar.

Relativo à dimensão de instrução, assume uma importância elevada, uma vez que a capacidade de comunicar é um dos fatores determinantes na eficácia pedagógica em contexto de ensino de aprendizagens (Rosado & Mesquita, 2009). Ao nível do processo de instrução inicial atento que vivi um processo de evolução bastante satisfatório, acabando o ano letivo por transmitir os conteúdos e objetivos da aula de uma forma bastante sucinta e clara, não só para a turma em geral mas também para cada grupo, não gerando dúvidas aos alunos, recorrendo sempre que necessário às fichas de apoio à tarefa. Relativamente às instruções efetuadas para as tarefas, o processo de evolução também se verificou, contudo já existia uma grande preocupação em focar todas as componentes críticas da mesma, centrando sempre os alunos para a execução correta das situações propostas. Estas evoluções verificadas deveram-se ao aumento do conhecimento pedagógico sobre os diversos conteúdos, permitindo realizar instruções mais objetivas, utilizando na maioria das vezes, como referido nos planos das várias etapas construídas, o recurso a palavras-chave sobre os conteúdos a trabalhar. Este conhecimento pedagógico para determinadas tarefas era bastante reduzido, como citado no plano de formação da 1ª e 2ª etapa (Anexo 12 e 13), contudo através de um estudo autónomo e de conversas com os colegas estagiários e professoras orientadoras consegui desenvolver-lo, aumentando assim a eficácia das instruções. Em relação às instruções realizadas no término das aulas, foram sempre realizados balanços de aula, focando a forma como esta decorreu em relação ao clima vivido, destacando o grau de consecução dos objetivos trabalhados e a deteção dos erros mais comuns cometidos pela turma e a forma de os corrigir. Esta forma de corrigir os erros, normalmente, era feita através de uma estratégia de questionamento, potenciando o processo cognitivo dos alunos e o aumento da assimilação dos objetivos. Este momento final da aula também servia, habitualmente, para projectar o trabalho que iria ser realizado na aula seguinte, poupando tempo na instrução inicial da próxima aula e potenciando o tempo de prática dos alunos.

Relativamente ao questionamento realizado ao longo da aula, este sofreu uma evolução considerável desde o início do ano, também devido ao aumento do conhecimento pedagógico citado. Como referido nos balanços feitos às primeiras unidades de ensino, era necessário, para centrar mais o ensino no aluno, a realização de um questionamento mais efetivo. Esta afirmação é corroborada por Mesquita & Rosado (2009) quando referem que o questionamento está relacionado com os estilos de ensino utilizados nas etapas onde existe maior interação entre professor e alunos e modelo claramente mais centrados nos alunos. Como os estilos de ensino caminharam no sentido de se descentralizar do professor, o questionamento também sofreu uma evolução positiva, sendo utilizada esta estratégia com o intuito de verificar a compreensão dos alunos sobre a transmissão de informação ao longo de todos os momentos da aula, com especial foco para a instrução das tarefas, e procurando colmatar as dificuldades dos alunos na realização das tarefas. O questionamento utilizado para este ultrapassar de dificuldades centrava-se em rever as componentes críticas das diversas situações, no sentido de orientar a ação do aluno para o objetivo que era suposto alcançar. Esta estratégia permite realizar a comparação da informação que o professor transmite com a percepção dos alunos face a essa transmissão, podendo aferir que os alunos compreendiam, na sua grande maioria, toda a informação transmitida. Este tipo de intervenção situa-se como uma tentativa de introduzir estilos de ensino mais divergentes, através de um estímulo superior ao processo cognitivo dos alunos na realização das diversas situações de aprendizagem.

Em relação ao capítulo da demonstração, este desempenhou um papel importante para introduzir novos elementos de aprendizagem, com ações motoras que os alunos não estavam familiarizados, especialmente nas matérias de ginástica, no entanto foram utilizadas nas restantes matérias com um grau de frequência menor. Esta estratégia permite poupar tempo de prática aos alunos para atingir a performance desejada como é referido por Rosado & Mesquita (2009), que a ausência de demonstração diminuí a relação da prática efetuada com o objetivo que se pretende cumprir. Esta estratégia de demonstração não foi somente utilizada para a introdução de novas aprendizagens, mas também no sentido de colmatar erros de execução em determinadas situações, que juntando com o questionamento potenciaram o grau de consecução dos objetivos propostos. Deste modo, a demonstração tornou-se muito útil nas matérias de ginástica, basquetebol e andebol para os grupos de nível inferior. Para este modelo de aprendizagem, numa fase inicial, as demonstrações foram feitas pelo professor, contudo

com o evoluir do desempenho dos alunos mais aptos começaram a ser utilizados esses mesmo alunos como agentes de ensino.

Por fim, relativamente aos processos de instrução, importa destacar o feedback. A utilização do feedback permite, como referem Rosado & Mesquita (2009) o auxílio dos alunos na realização das tarefas, uma melhor interpretação dos movimentos executados e a criação de um modelo de referência que lhes permite comparar a resposta motora com a desejada. Petrica (1998, cit. Schempp, 1992) refere ainda que o feedback é uma questão fundamental para a eficácia do professor face aos comportamentos desejáveis que os alunos têm de aprender. Desse modo, tentei preocupar-me bastante na emissão de feedback e que a taxa dessa emissão fosse elevada. Esta taxa de feedback sofreu um processo de evolução ao longo do ano letivo, contudo já era uma competência onde tinha um desempenho bastante satisfatório. Esta evolução deveu-se ao aumento do conhecimento sobre as diversas disciplinas, conseguindo aumentar a taxa de feedback, especialmente nas matérias de ginástica e dança, conseguindo relacionar mais o feedback com a tarefa realizada e não somente de teor motivacional. O tipo de feedback também sofreu variações, dependendo das situações propostos e do grupo de alunos a quem se destinava. Os tipos de feedback mais utilizados foram os descritivos e prescritivos, devido à sua maior contribuição para as aprendizagens dos alunos, uma vez que o seu conteúdo contém informação mais específica que permite um aumento das aprendizagens. Ao longo do ano, o feedback avaliativo também foi uma das minhas preocupações, como é referido no plano de formação da 1ª e 2ª etapa. Foi necessário aumentar a taxa de feedback avaliativo para manter os alunos empenhados e focados nas diversas tarefas propostas, expressando resultados muito positivos na criação de um clima positivo dentro da aula e aumenta consideravelmente o empenho dos alunos. O feedback também foi utilizado para manter o controlo da turma à distância, no sentido de os alunos perceberem que, mesmo quando o professor não se encontrava na sua estação de trabalho, estava a observá-los.

Em relação aos estilos de ensino utilizados, numa fase inicial do ano letivo, a opção recaiu sobre o estilo de comando, uma vez que permite uma aquisição de rotinas mais eficaz, regras de funcionamento e definir o meu papel como professor da turma. Esta estratégia revelou-se bastante positiva, uma vez que contribuiu para os objetivos pretendidos para o próprio estilo. Com isto, não quer dizer que um outro estilo de ensino não promovesse estes objetivos, contudo devido ao pouco conhecimento dos alunos da turma, considero que a opção tomada foi satisfatória. Durante a última etapa de ensino já começaram a ser aplicados estilos de ensino mais divergentes, uma vez que a



consolidação das regras e rotinas de funcionamento da turma assim o permitiram. Foram utilizados os estilos de ensino por tarefa e auto-avaliação, especialmente nas matérias de JDC e ginástica de solo, uma vez que eram as maiores onde tinha maior conhecimento pedagógico e didático.

Focando a importância das autoscopias, importa referir que foram feitas durante todas as aulas da etapa de AI, contribuindo para um processo de reflexão e análise a todas as estratégias utilizadas, permitindo também aferir quais as maiores dificuldades que o professor apresentava no sentido de as trabalhar ao longo do ano. Esta construção de autoscopias não continuou nas restantes etapas do ano, contudo foi realizado um balanço no final de cada unidade de ensino focando os aspetos da instrução, grau de consecução dos objetivos, análise das situações propostas, análise dos estilos de ensino utilizados e de todas as estratégias aplicadas.

A par destes balanços foram também realizadas constantes observações aos colegas do núcleo de estágio, à professora orientadora e aos restantes professores do GEF. Esta estratégia revelou-se bastante útil no sentido de colmatar as dificuldades sentidas nas matérias de dança e ginástica de aparelhos. Referindo estas matérias, estive com especial atenção às situações de aprendizagem e à forma como foi feita a sua organização, bem como a todos os processos de instrução. De destacar que a observação feita aos colegas de estágio foi realizada durante todo o ano letivo, contudo nem todas as aulas foram alvo da construção de um relatório de análise, o que não invalidou de retirar informações pertinentes e importantes para a evolução da minha lecionação da disciplina de educação física.

A observação realizada às aulas dos outros núcleos de estágio também contribuíram para uma reflexão e análise sobre a forma como realizava a condução do ensino. Através das orientações dadas pelos outros orientadores, em conjunto com as minhas orientadoras foi possível melhorar algumas dinâmicas existentes nas minhas aulas e entender melhor as dinâmicas vividas noutras escolas.

Em relação à Semana de Horário a Tempo Inteiro (STI), é possível retirar várias conclusões, através das experiências vividas durante a semana. Primeiro, ter trabalhado com diversas turmas permitiu ter noção de como é que cada professor trabalha a sua turma e em que nível é que os alunos se situam, existindo grandes disparidades entre turmas. Desta forma, as características mais notórias prendem-se essencialmente em dois aspetos: o primeiro estava relacionado com a disciplina e organização extremamente evidente nas aulas da professora AC, as quais possuíam determinadas regras e rotinas de funcionamento bem assimiladas, permitindo ao professor concentrar-se noutros

aspectos, especialmente na forma de intervir. Esta excelente organização também promoveu um nível elevado de prática e bastante empenho dos alunos nas diversas tarefas propostas. Importa também destacar a boa organização e autonomia do professor estagiário LP, onde a motivação dos alunos para a prática é elevada, elevando muito os tempos de prática da turma nas tarefas propostas. Em segundo lugar destaco a desorganização vivida nas aulas da professora AA, onde a turma não apresentava rotinas de chegar a horas nem de se organizar para as diversas situações da aula, prejudicando o tempo em que estavam em prática nas diversas tarefas propostas. Relativamente à minha atuação como professor considero que foi positiva, tentando sempre implementar/manter rotinas de organização e normas de funcionamento nas turmas para potenciar o seu tempo de prática. Destaco também a forma como consegui ajustar sempre as situações propostas nos planeamentos feitos pelos professores responsáveis aos alunos, ao espaço e às características evidenciadas pelas turmas. Tive a oportunidade de lecionar a turmas onde conhecia a maior parte dos alunos e a turmas em que não conhecia praticamente nenhum, não existindo qualquer problema em relação a este aspeto, conseguindo sempre criar um bom clima de aula através da empática criada entre professor e alunos. Esta empatia permitiu ter uma elevada taxa de feedback, apresentando grande à vontade na intervenção feita com os alunos.

A lecionação do 1º ciclo foi um momento no qual considero a minha atuação bastante positiva, tanto ao nível do clima de aula criado com os alunos, como na adequação das atividades propostas. O meu foco para este momento centrou-se nas capacidades coordenativas e velocidade de reacção/execução. Ao nível da gestão e organização do espaço, este foi bem conseguido, apesar de as características da turma serem bastante diferentes das evidenciadas no 2º e 3º ciclo. As estratégias utilizadas contribuíram para a consecução dos objetivos planeados e revelaram-se adequadas ao nível e necessidades expressas pelos alunos.

Finalmente, após a análise feita à condução do ensino, e relativa final de análise e reflexão da área 1, importa referir uma característica muito importante em relação à organização e gestão do processo de ensino utilizado por cada professor. Deste modo, e apesar do currículo ter uma linha orientadora em relação aos conteúdos a ensinar e uma estrutura teórica bem suportada, os professores têm uma grande liberdade nas suas planificações e nas suas abordagens durante as aulas. Cada professor coloca os seus valores, as suas experiências pessoais e o significado que lhes atribuí na sua interpretação do programa de educação física. Estas influências representam uma forte

valência das decisões que os professores tomam em relação ao currículo bem como da forma como implementam e selecionam os critérios de avaliação.

### **3.2 Área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica**

Todo o professor digno desse nome é no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem uma íntima relação com a sua atividade de docência (Alarcão, 2001). Um professor deve questionar-se e deve refletir sobre as suas decisões educativas, sobre o porquê do insucesso dos seus alunos, sobre as propostas didáticas que lhe são feitas, bem como da função da escola e da sua função docente. Ser professor-investigador, é primeiro que tudo construir uma atitude de estar na profissão como intelectual que de uma forma construtiva questiona e se questiona, como refere Alarcão (2001). O professor deve refletir sobre as suas práticas, no entanto deve ser uma reflexão com qualidade, sendo que a este nível Zeichner (1993) refere que o importante é promover uma boa atividade de reflexão ao nível dos programas de formação de professores.

Tendo em conta os aspetos citados anteriormente, surge a pertinência da área 2 - Inovação e Investigação Pedagógica - que é desenvolvida neste período de formação inicial do professor durante o processo de estágio pedagógico. Segundo o Guia de Estágio (2013-2014), esta área tem dois grandes objetivos, sendo o primeiro o de projetar estudos de investigação-ação integrados na escola e respetivos contextos e o segundo de organizar o processo de construção de competências sociais e profissionais, na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida e da diversidade das realidades nacionais e internacionais.

O trabalho de investigação realizado surgiu após a análise do PEE da escola, onde é referido como um dos problemas identificados a falta de acompanhamento e interesse pela vida académica dos alunos. As conversas informais com vários diretores de turma, onde referem que os encarregados de educação não revelavam interesse pela vida dos seus educandos e a participação nas reuniões com os encarregados de educação, onde a grande maioria não marcava presença também ajudaram á escolha do tema deste estudo investigação-ação.

A justificação por este tema, do envolvimento dos encarregados de educação face ao aproveitamento dos seus educandos, parte do princípio da caracterização de um problema detetado na Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre, estando espelhado um problema que carece de uma resolução efetiva, uma vez que a literatura refere que existe uma relação positiva entre o envolvimento dos Encarregados de

Educação e o sucesso dos seus educandos na vida acadêmica. Cada vez mais se caminha no sentido de aferir que, pais com um acompanhamento mais ativo na vida dos filhos, propiciam o seu desenvolvimento mais harmonioso.

Desta forma, foram definidos um conjunto de objetivos específicos, tendo em conta o objetivo principal, o de perceber qual a influência dos encarregados de educação na vida académica dos seus educandos. Os três objetivos específicos foram identificar e analisar fatores que promovem, ou não, a participação dos Encarregados de Educação no envolvimento escolar, verificar a participação dos Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos e a sua relação com o sucesso escolar e por fim, identificar e analisar as expectativas dos Encarregados de Educação em relação ao seu educando perante o seu envolvimento na vida escolar do mesmo.

A revisão de literatura realizada permitiu a construção de um quadro teórico baseado nas concepções e ideias de vários autores sobre a importância do acompanhamento dos encarregados de educação na vida académica dos alunos, quais os fatores que contribuem para um acompanhamento eficaz e quais são os problemas que normalmente remetem para um acompanhamento desajustado.

No sentido de se proceder ao levantamento dos dados necessários e significativos à elaboração da investigação, foram utilizadas duas técnicas. A primeira consistiu na realização de entrevistas informais em que se pretendeu aprofundar a perceção dos encarregados de educação face ao envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos. A segunda técnica diz respeito à análise documental, constituindo-se esta como procedimento complementar.

A seleção dos elementos que constituíram a nossa amostra teve com base a proximidade dos professores estagiários aos alunos e encarregados de educação, ou seja, foram alvo de estudo todos os alunos onde os professores estagiários lecionavam. Esta opção justifica-se pela maior facilidade na recolha dos dados e na proximidade com a realidade que se pretende estudar, uma vez que os professores estagiários têm a função de acompanhar o diretor de turma nas suas diversas obrigações.

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário a aplicar aos alunos (Anexo 15) e outro a aplicar aos Encarregados de Educação (Anexo 16). Estes questionários pretenderam avaliar o envolvimento dos Encarregados de Educação na vida escolar dos alunos. O questionário dirigido aos alunos foi composto por 8 questões, todas de resposta fechada, sendo que as três primeiras questões do questionário dos alunos (1,2,3) se referiam aos dados dos alunos e as restantes estavam relacionadas com o envolvimento parental. Os questionários dirigidos aos pais foram constituídos por 7

perguntas, todas de resposta fechada, sendo que as duas primeiras questões se referiam aos dados do Encarregado de Educação e as restantes ao seu envolvimento na vida escolar do seu educando. Recorrendo às pautas de avaliação intercalar do segundo período serão registadas as classificações de cada aluno, aferindo os resultados académicos, sendo estes uma média das classificações de todas as disciplinas.

O questionário foi aplicado no início da aula de Cidadania do Mundo Atual na presença do professor responsável pela turma. O professor esteve disponível para esclarecer eventuais dúvidas durante o preenchimento do questionário. O questionário a preencher pelos Encarregados de Educação foi entregue aos educandos de modo a que estes pudessem solicitar o seu preenchimento.

Para o tratamento dos dados relativos ao questionário aplicado recorreu-se à versão 21.0 do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Foram utilizados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. Dentro dos últimos, foram realizadas comparações de variáveis (métodos estatísticos paramétricos e não-paramétricos) efetuando Regressão Linear Simples e utilizando métodos correlativos através dos coeficientes de Pearson e Spearman. Adotou-se um nível de significância de 5% (0,05). Para análise entre diferentes grupos foi utilizado o teste Oneway ANOVA, pretendendo relacionar a média de notas dos alunos e o nível de envolvimento parental, com o nível de habilitações literárias dos pais (“nível baixo”, “nível médio-alto”).

Após a apresentação dos resultados foi feita uma discussão reflexiva sobre os dados recolhidos. Numa primeira análise as respostas aos questionários de Encarregados de Educação e aluno indicavam bons níveis de acompanhamento, por parte dos pais, na vida escolar dos seus educandos. Estes níveis de acompanhamento refletiram-se na elevada média dos scores, quer de participação na vida escolar dos educandos, quer de expectativas dos EE perante os seus educandos. Após a análise descritiva feita à estatística descritiva verificou-se que os EE apresentam um envolvimento bastante positivo na vida dos seus educandos, com uma média de 3,89. A análise dos questionários respondidos pelos alunos confirmou o nível de envolvimento satisfatório indiciado pela análise dos questionários aplicados aos EE.

Apesar dos resultados referentes ao envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos terem-se revelado bastante positivos, pareceram não dizer respeito à realidade, o que é explicado pelo conceito da psicologia conhecido como desejabilidade social, um fenómeno que diz respeito à tendência das pessoas para responder de uma forma específica a questionários ou numa situação de entrevista, neste caso, apresentando

uma imagem favorável de si próprias, o que se refletiu nos resultados obtidos para os níveis de envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos.

Por outro lado, a influência explicada pelo conceito da desejabilidade social, pareceu afetar menos os pais dos alunos com melhores resultados, uma vez que estes pais se sentiram confortáveis em dar respostas totalmente verdadeiras, dado o sucesso dos seus filhos na vida escolar. Este tipo de condicionantes acabou por comprometer a corroboração dos resultados encontrados na revisão de bibliografia com os resultados do presente estudo.

Focando o objetivo primordial deste estudo, compreender a relação entre o envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos e o sucesso dos últimos, verificou-se que não existe uma relação estatisticamente significativa, pelo que não podemos afirmar que o nível de envolvimento dos EE apresente qualquer influência nos resultados escolares dos alunos. Esta é uma conclusão que pode ser explicada pelas percepções do envolvimento dos EE na vida escolar dos seus educandos terem sido diferentes da realidade, quer pelo reflexo da desejabilidade social na hora de EE e alunos responderem aos questionários, quer pela própria atitude assumidamente comprometedora que os alunos mostraram em relação a dar respostas pouco favoráveis a respeito do acompanhamento dos seus EE nas suas vidas.

Assim, apesar de no nosso estudo não terem sido apresentadas conclusões que comprovem a influência positiva do acompanhamento dos pais e EE nos resultados escolares dos alunos, baseamo-nos em todos os estudos feitos ao longo dos últimos anos (Wilder, 2013) nos quais são revelados os efeitos positivos do envolvimento dos pais para o sucesso escolar dos alunos.

Foi neste sentido que, utilizando um dos fatores que define o estatuto socioeconómico, foi analisada a relação entre as habilitações escolares dos EE e os resultados académicos dos seus filhos. Foram analisados dois grupos, sendo que um englobava os EE que estudaram 9 anos ou menos, definido como o grupo de baixas habilitações literárias, e o outro grupo abrangia os EE que estudaram mais de nove anos, definido como o grupo com um nível de habilitações literárias médio-alto. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os resultados académicos dos alunos em função do nível de habilitações dos seus EE, sendo que os resultados dos alunos cujos pais possuem um nível de habilitações literárias médio-alto ( $M=3,06$ ) são significativamente superiores aos resultados dos alunos cujos pais possuem um baixo nível de habilitações literárias ( $M=2,77$ ).

O estudo apresentou algumas limitações que se prenderam essencialmente com a amostra reduzida e com o tipo de questionário aplicado, que não levaram em conta as diferentes dimensões do envolvimento parental discriminadas na literatura analisada.

Outra atividade desenvolvida na área 2 consistiu na dinamização de uma sessão de apresentação do trabalho referido anteriormente- Esta apresentação foi feita para toda a comunidade escolar, dando a conhecer todas as conclusões retiradas. Para a realização desta apresentação seguiu-se um conjunto de fases. A primeira fase centrou-se no planeamento, depois a fase de divulgação, após estas duas fases foi realizada a apresentação e dinamização da sessão e finalmente, um balanço sobre todos os aspetos que envolveram a sessão.

Relativamente a fase do planeamento, para que a nossa apresentação corresse da melhor forma foi criado um projeto da sessão, traçando todos os recursos espaciais e temporais, recursos humanos, recursos materiais, convidados, programa da sessão, procedimentos, divulgação e avaliação. Em relação aos recursos espaciais e temporais a sessão decorreu como o planeado, na sala de grandes grupos, começando às 14h30, no entanto a sessão só se realizou no dia 7 de Maio e não no dia 23 de Abril como planeado inicialmente. Esta alteração foi proposta pela direção da escola, uma vez que a inspeção estava presente na escola no primeiro dia planeado. O tempo de receção aos convidados, da apresentação e da discussão da apresentação decorreu dentro do planeado, não existindo qualquer tipo de imprevisto. Foi escolhida a sala de grandes grupos porque apresentava o material audiovisual necessário para a apresentação em conjunto com a capacidade de receber o maior número de pessoas em mesas individuais, funcionando como um auditório.

Ao nível dos recursos humanos e convidados, todos os elementos do núcleo de estágio estiveram presentes, incluindo as duas orientadoras do núcleo, bem como a diretora do agrupamento de escolas D.João II onde a escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre está inserida, estagiários dos outros núcleos, professores do departamento de educação física, professores de outros departamentos e áreas disciplinares, presidente da associação de pais e alunos da escola.

Nos recursos materiais e procedimentos não existe qualquer indicador negativo a salientar, uma vez que a sala de grandes grupos foi marcada com antecedência, permitindo usufruir de todo o material de auxílio à apresentação bem como da boa preparação feita pelos estagiários do computador e meios auxiliares à sessão.

Por fim, o coffee break também esteve adequado à situação, podendo as pessoas que assistiram à apresentação usufruir de bolos secos, café e chá no final da mesma.

Em relação à divulgação feita para esta apresentação, esta revelou-se como um dos fatores de sucesso da apresentação. Para que o maior número de pessoas tivesse acesso à nossa apresentação e que a informação chegasse da melhor forma foram enviados convites electrónicos a todos os convidados estipulados, foram distribuídos panfletos por locais estratégicos da escola, foram colocados cartazes na associação de estudantes da Faculdade de Motricidade Humana e feita a divulgação do cartaz da apresentação através da rede social Facebook. Aos professores do departamento de Educação Física, para além do panfleto colocado na sala do departamento foi feito o convite verbal, no sentido de se comprometerem com a sua presença. Apesar de a sala poder receber um número de convidados superiores aos que tiveram presentes, apresentou-se um número bastante satisfatório em relação a representação das diversas classes convidadas.

Fazendo agora um balanço à terceira fase desta atividade, foi observável um número ótimo de convidados, sendo estes alunos, professores, órgãos de gestão da escola e o representante da associação de pais.

A abertura da sessão foi realizada pela diretora do agrupamento de escolas D. João II, considerando ter sido uma mais-valia para a nossa apresentação. Relativamente à apresentação e a sua dinamização, considero que foi positiva, sendo que procuramos que cada um de nós tivesse o mesmo tempo de intervenção durante a apresentação. As transições entre os elementos do núcleo de estágio foram sempre coerentes e de forma sequencial, garantindo uma articulação das informações transmitidas. Importa realçar também que a transmissão da informação foi clara e objetiva.

Em relação ao debate e sua dinamização considero que foi positivo, verificando-se uma grande envolvimento da plateia no mesmo, no entanto poderíamos ter envolvido mais o representante da associação de pais.

Para verificarmos o agrado dos participantes em relação a apresentação do nosso trabalho, foram entregues questionários de satisfação, onde foi verificado, após a análise a estes questionários que os resultados obtidos foram muito positivos. Foi observável que a maioria dos convidados respondeu com “Mto. Satisfeito”, o que nos permitiu concluir que foi uma apresentação muito boa. Importa reforçar que não obtivemos nenhuma opinião negativa de nenhum dos convidados presentes.

### **3.3 Área 3 - Participação na Escola**

A participação dos professores de educação física na escola não se baseia somente no cumprimento das suas funções na lecionação das aulas mas também em



assumir tarefas que lhe são destinadas. Desta forma, para além das funções de ensino, gestão e administração escolar, o professor deve assumir cargos no âmbito do Desporto Escolar, nomeadamente na gestão dos projetos de desenvolvimento desse mesmo Desporto Escolar (Carreiro da Costa, 2002 cit in Cortesão, 2010). O Desporto Escolar é o conjunto de práticas lúdico-desportivas, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num total regime de liberdade e opção de escolha, integrados no plano de atividades da escola, ou seja é o ensino do desporto através da realização de competições e dos processos que antecedem a sua preparação (Magalhães, 2006). Ao nível das atividades que o professor deve desenvolver em contexto escolar, Crum (2000) refere que o professor deve participar nas reuniões de departamento, responsabilizar-se pela aquisição e manutenção de equipamento e materiais, organizar atividades desportivas escolares internas, participar em conferências dirigidas ao corpo docente e por fim, manter o contato com os pais e ser diretor de turma.

Posto isto, e tendo em conta todas as orientações dadas pelo guia de estágio (2013-2014), esta área sub dividiu-se em duas fases. A primeira fase consistiu na conceção e dinamização de um núcleo de desporto escolar, sendo que a segunda consistiu na conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da comunidade escolar. Para além destas atividades, e como a participação na escola é inesgotável, participei em atividades desportivas e torneios organizados pelo GEF, ajudando no planeamento e implementação dessas mesmas atividades ao longo do ano letivo.

Tendo em conta que a escola se espelha como a referência para todas as crianças e jovens, é neste local que se deve promover a atividade física e o gosto pela mesma, bem como do desporto, nomeadamente através da educação física e do desporto escolar. Este último assume uma posição especial, no sentido que as relações do desporto escolar com a comunidade escolar e com a comunidade exterior são essenciais, no sentido de criar nos alunos o gosto pela prática e mostrar as suas diversas valências a toda a comunidade possível e interessada. Deste modo dou início ao balanço desta vertente pela participação e dinamização do desporto escolar.

Deste modo, contextualizando o processo de desporto escolar vivido neste ano, o núcleo de desporto escolar que escolhi foi o de basquetebol, no escalão de iniciados masculinos. A escolha recaiu sobre este núcleo ainda antes do início do ano letivo, tendo-me sido recomendado que a escolha da modalidade não tivesse relacionado com a minha área forte (futebol), procurando que este processo fosse constituir-se como uma verdadeira oportunidade de formação.

Esta oportunidade de formação esperada veio de facto a concretizar-se no sentido que me foi possível aumentar o meu domínio pedagógico e didático sobre esta matéria, fator que potenciou em muito a minha lecionação da matéria de basquetebol durante as aulas de educação física.

Esta etapa iniciou-se ainda antes dos treinos de desporto escolar, tornando-se fundamental realizar um processo de divulgação acerca do núcleo, atraindo assim os alunos a inscreverem-se e frequentarem o núcleo de basquetebol. Sendo assim, foi exposto nas redes sociais um cartaz alusivo ao núcleo e ao horário dos treinos, foi anunciado o início dos trabalhos do núcleo nas aulas de educação física e foi espalhada a palavra por alguns alunos sobre o horário de funcionamento.

Tal como no processo de planeamento para a lecionação da educação física, o desporto escolar assumiu uma estrutura de planeamento anual semelhante, iniciando-se uma primeira fase de AI, seguido de um conjunto de etapas, designadas por mesociclos. Desta forma, cada mesociclo constitui um período de tempo intermédio entre cada competição, de forma a conseguir aferir a evolução dos alunos nos diferentes objetivos treinados.

Logo após o término do período de AI, foi construído o planeamento anual de todo o núcleo de desporto escolar de basquetebol no escalão de iniciados. Em relação ao planeamento das unidades menores, bem como dos respetivos objetivos, foram realizados em cooperação com a professora responsável pelo núcleo. Sendo assim, numa fase inicial tentei perceber a forma como a professora responsável conduzia os treinos e a metodologia utilizada para o planeamento e para os treinos. Após conhecer a forma de trabalhar da professora comecei a assumir todo o processo de planeamento, destacando a articulação feita entre todas as unidades de planeamento.

Por outro lado, devido ao pouco conhecimento pedagógico e didático da modalidade foi necessário, para a elaboração de todo o planeamento, um estudo mais aprofundado da modalidade, assim como do processo de ensino-aprendizagem de forma a tornar todo o processo adequado às características dos alunos e da modalidade.

Após o período de avaliação inicial (4 semanas), o 1º Mesociclo tinha como principais objetivos a aprendizagem e o domínio efetivo dos principais gestos técnicos da modalidade de basquetebol, bem como das regras básicas do jogo. Junto das regras transmitidas aos alunos foi focado diversas vezes a definição de fair-play e qual a sua importância. Também foram trabalhadas algumas formas jogadas para preparar os alunos para os momentos de competição e dar-lhes algumas ferramentas para puderem jogar e obter o sucesso.

Referente aos objetivos propostos para este mesociclo pode concluir-se que foram atingidos e que não foi necessário realizar mudanças de planeamento para o mesociclo seguinte, podendo continuar a linha orientadora definida, previamente, no plano anual do núcleo. Desta forma foi possível aferir que existe uma lógica correta na sequência de aprendizagens propostas aos alunos, referentes à modalidade de basquetebol. Deste modo, pretende-se um domínio eficaz dos gestos técnicos básicos, que permitissem realizar um jogo fluido e de qualidade. Foi tida sempre a preocupação de preparar os alunos no sentido de conseguirem aplicar o gesto técnico mais adequado consoante as diversas situações de jogo a que eram expostos, sendo necessário um bom domínio dos diferentes gestos da modalidade. Os objetivos que apresentaram mais dificuldades de consecução por parte dos alunos, durante o 1º mesociclo, foram as diferentes técnicas de lançamento e o desarme. No entanto, não se torna muito preocupante, uma vez que são conteúdos que viriam a ser abordados no mesociclo seguinte com elevada carga prática.

O 2º Mesociclo serviu de consolidação aos principais objetivos propostos no 1º mesociclo, o domínio efetivo dos principais gestos técnicos da modalidade, bem como as regras básicas do jogo, mais o incremento das ações técnico-táticas coletivas e das formas jogadas o mais aproximado à situação real de jogo. Também foram trabalhadas algumas formas jogadas mais simplificadas com o intuito de preparar os alunos para os momentos de competição e dar-lhes algumas ferramentas para puderem jogar e obter o sucesso.

Referente aos objetivos propostos para este mesociclo pode concluir-se que foram atingidos e que não foi necessário realizar mudanças de planeamento para o mesociclo seguinte, podendo continuar a linha orientadora definida, aferindo que esta continua a seguir uma sequência lógica. Deste modo, pretendeu-se um domínio eficaz dos gestos técnicos básicos, que permitissem realizar um jogo fluido e de qualidade, bem como ações técnico táticas coletivas já assimiladas pela maioria dos elementos do núcleo. Foi tida sempre a preocupação de preparar os alunos no sentido de conseguirem aplicar o gesto técnico mais adequado consoante as diversas situações de jogo a que eram expostos, sendo necessário um bom domínio dos diferentes gestos da modalidade. Contudo existia um grupo de alunos que ainda tinha algumas dificuldades na realização de determinados gestos técnicos, sendo que para esse grupo de nível inferior foi feito um trabalho bastante satisfatório para colmatar as arduidades sentidas. Em relação às ações técnico-táticas coletivas, foi necessário um trabalho, contudo a maioria dos alunos no final do mesociclo já apresentava um grau de consecução bastante elevado.

Os objetivos que apresentaram mais dificuldades de consecução por parte dos alunos, durante o 2º mesociclo, foram a exploração dos corredores laterais e a compensação ofensiva. No entanto, não se tornou muito preocupante, uma vez que são conteúdos que irão ser abordados no mesociclo seguinte com elevada carga prática.

No 3º mesociclo existiu uma preocupação com a consolidação e sistematização de todos os gestos técnicos trabalhados até ao momento, bem como das várias ações técnicas táticas coletivas. Pode considerar-se que os objetivos foram alcançados, no entanto tornou-se fundamental continuar o trabalho das várias ações técnicas táticas coletivas, com o intuito de conseguir aplicar as ações em situação de jogo real. Por outro lado, para este mesociclo também se verificou a consolidação do gesto técnico de lançamento na passada, o qual já começa a ter imenso sucesso em situação de jogo, com uma taxa bastante elevada de pontos. Esta situação acabou por ser concretizada, após uma grande insistência em situação de jogo, dando grande ênfase a importância deste tipo de ação.

Por fim, no 4º e último mesociclo pretendeu-se uma maior consolidação de todos os conteúdos abordados nos mesociclos anteriores, procurando que as situações sejam as mais próximas possíveis da realidade competitiva do desporto escolar. No fundo, este mesociclo procurou servir de conclusão de todo o processo, garantindo uma consolidação efetiva das competências arquitetadas no planeamento anual. De facto, este mesociclo assumiu uma lógica semelhante em relação à prevista para a 4ª Etapa na lecionação da educação física.

Ao nível da condução dos treinos a forma de organização dos mesmos, esta seguiu uma lógica semelhante à adotada para o planeamento, sendo a minha participação no sentido de coadjuvar a professora responsável. Contudo, a partir da primeira semana de AI comecei a ficar responsável por conduzir o treino com um dos grupos de trabalho definidos, enquanto a professora responsável ficava com o outro grupo. Após a segunda semana de AI, já era responsável por todo o treino, realizando a gestão e fornecendo feedback de forma autónoma a todas as estações do treino. De destacar a liberdade concedida pela professora na liberdade de opções a tomar no pré-treino e durante o treino também, no sentido de ultrapassar alguns erros e dificuldades sentidas.

Dentro dos processos de instrução, principalmente ao nível do feedback, a minha intervenção com os grupos de trabalho procurou incidir sempre nas componentes críticas dos gestos técnicos, assim como na adequação do mesmo em função de cada situação, por outro lado existiu também uma grande ênfase nos deslocamentos dos alunos nas

situações de jogo. Assim, em muitas situações, atuei como agente de ensino, ou seja, demonstrei imensas ações técnicas e joguei com os alunos para propiciar os comportamentos desejados. Esta estratégia foi bastante positiva, aumentando o grau de consecução dos objetivos por parte dos alunos.

Por fim, o clima de aula evidenciado foi bastante positivo, com os alunos a demonstrarem bons níveis de empenho na realização dos exercícios, tal como é expresso na motivação dos alunos para a prática dos treinos de basquetebol. Em termos de disciplina, não existiu qualquer caso digno de registo em todo o ano letivo.

Em estreita ligação com os treinos surge o acompanhamento da competição e todos os aspetos de organização prévios. A este nível importa destacar uma situação vivenciada no fim do 1º mesociclo, concretamente, na primeira competição realizada durante o ano. Deste modo, a professora explicou-me como se prepara um momento competitivo de desporto escolar e concedeu-me a total liberdade de realizar todos os processos prévios de preparação. De realçar que consegui cumprir com todos os critérios de logística, contudo existiu sempre um acompanhamento de perto da professora responsável pelo núcleo.

Assim, ainda numa fase precoce do ano letivo fiquei responsável pela convocação dos alunos para a competição, assim como a explicação de todos os procedimentos para a mesma. Esta responsabilidade serviu como uma mais-valia no sentido de conhecer todo o processo de preparação, organização e realização do momento competitivo, desde o processo de inscrição na plataforma do desporto escolar até à gestão da equipa durante o jogo.

Ainda dentro da competição, de destacar a evolução em relação aos resultados alcançados. No primeiro momento competitivo podemos considerar os resultados positivos, uma vez que a equipa conseguiu alcançar uma vitória bastante expressiva, cumprindo com quase todos os objetivos trabalhados durante os treinos, contudo a equipa foi derrotada no primeiro jogo da competição. Por outro lado, essa equipa apresentou uma competitividade extrema e um nível de desempenho muito superior a qualquer outra equipa presente na competição, podendo-se considerar o resultado positivo, uma vez que a equipa conseguiu criar bastantes problemas defensivos e uma excelente atitude no processo defesa-ataque. Ao longo dos momentos competitivos só esta equipa é que nos derrotou ao longo do ano com uma margem tão confortável, contudo na penúltima competição ganharam pela margem mínima, sendo que apresentamos um excelente desempenho. A evolução do grupo equipa foi notória, sendo

comprovado através dos resultados alcançados e da evolução sentida em relação aos objetivos trabalhados.

Por fim, importa referir o processo de avaliação realizado no âmbito do DE. Desta forma, numa fase inicial optou-se por realizar a avaliação dos alunos nos momentos de competição, servindo esta como o meio utilizado para averiguar o grau de consecução dos objetivos propostos. Por outro lado, por recomendação feita pela orientadora de estágio, no sentido de adotar uma lógica de avaliação semelhante à utilizada relativamente à educação física foi realizada avaliação formativa. Neste sentido, foi criada uma ficha individual para cada aluno, procurando uma diferenciação do ensino do basquetebol, em função dos dados obtidos.

Com base na experiência vivenciada no núcleo de DE, considero que para além do importante papel que o DE poderá ter para o desporto federado, este assume-se como um importante veículo para combater o insucesso e abandono escolar, assim como a promoção da inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas, tal como consta na missão do Desporto Escolar, estabelecida no Programa do Desporto Escolar para 2013-2017, assumindo como princípio a escola como fulcro de todo o processo educativo.

A conceção, implementação e avaliação de uma atividade de dinamização da comunidade escolar teve como base a insistência na importância da ideia de uma escola aberta que promovesse o desenvolvimento de todos que a rodeiam como refere Zabalza (2001). Com esta perspetiva, pretendeu-se conceber uma atividade que permitisse a promoção e o fortalecimento dos diversos integrantes da comunidade envolvente à escola, bem como a interação de pessoas com papéis sociais diferenciados. Como a atividade física e o contato dos encarregados de educação com a vida académica dos seus educandos apresenta um índice de nível muito baixo, esta atividade propõe-se a colocar todos os agentes escolares em movimento e oferecer uma “cultura de movimento” a todos os participantes, sem deixar de referir o objetivo de aproximar a comunidade escolar aos elementos exteriores. Este verificar de um índice baixo do contato dos encarregados de educação face à vida académica dos seus educandos também provém do trabalho realizado na área 2. Ao longo de todo o ano, existiu sempre a preocupação de fazer uma ligação entre todas as áreas de trabalho, de uma forma lógica e positiva. Esta atividade proposta tem como objetivo colmatar uma das lacunas aferidas no estudo de investigação-ação da área de investigação e inovação pedagógica, no sentido de promover estratégias que aproximem a comunidade circundante à escola.

Esta “festa” é fundamentada em alguns objetivos específicos, tais como, promover a relação entre o público-alvo (alunos, professores, pais e encarregados de educação), aproximando-os uns dos outros, dar a conhecer à comunidade escolar os benefícios de assumir hábitos de vida saudáveis, sensibilizar todos os participantes para a importância de uma cultura de movimento, com benefícios para a saúde, promover a imagem da escola enquanto espaço inclusivo e acessível e dar a conhecer aquela que poderá ser a futura escola de muitos dos alunos integrantes das escolas do agrupamento.

Para a conceção desta atividade foi construído um projeto, projeto que contemplou várias fases, todas elas da responsabilidade do núcleo de estágio. A primeira fase do projeto centrou-se no estabelecimento de contactos, no sentido de garantir a consecução da atividade. Primeiramente foi pedido autorização à diretora do agrupamento para a realização da atividade e após essa aprovação contactou-se a Junta de Freguesia de S. Marcos no sentido de ceder um palco para as diversas aulas e atuações, bem como o contacto com o presidente da associação de pais no sentido de ceder todo o sistema de som necessário para a dinamização dessas aulas. Para a dinamização foram contactadas várias professoras que estavam familiarizadas em dar aulas de grupo, no sentido de promover a atividade física de todos os participantes, sempre com um espírito alegre e participativo. No final foram confirmadas aulas de fitness, hip hop, s’bham e zumba.

A atividade desenvolvida pelo grupo de estágio, na nossa opinião, foi bastante positiva. O início da atividade decorreu na manhã de dia 4 de Junho, com a montagem do palco, do sistema de som e a preparação do pavilhão para a receção dos alunos nos torneios a realizar. Para a montagem do material contamos com o apoio do senhor E da junta de freguesia de S. Marcos, com o Presidente da Associação de Pais, senhor RT, na disponibilização de todo o material de som e de alguns alunos que se ofereceram para ajudar a arrumar o pavilhão e o ginásio na preparação dos torneios. Apesar de estar tudo dentro do estipulado, apenas se deu início à sessão às 14h30, para que a plateia estivesse mais composta, uma vez que o começo da atividade está perto da hora de almoço dos alunos, professores e funcionários.

A adesão a esta atividade foi melhor do que estava previsto, tendo os alunos comparecido em massa neste evento, que era essencialmente realizado para eles. De destacar a presença de alguns familiares nas diferentes atividades, aliás como era objetivo no planeamento e construção desta iniciativa.

Relativamente à ação propriamente dita, esta iniciou-se com a apresentação das atividades que se iam desenvolver durante a tarde por parte do professor TF. Após a

apresentação e a partilha do objetivo da atividade com os participantes, iniciou-se a aula de Zumba, dada pela professora MM. A aula partilhou de muitos participantes e uma boa onda de energia, no entanto já começou um pouco mais tarde, devido à razão já dada anteriormente, relativa à hora de almoço dos alunos. Contudo a aula teve a duração de 40 minutos, com bastante adesão por parte dos participantes presentes.

Em simultâneo com a aula de Zumba, iniciou-se também os torneios de Ténis de Mesa e Futsal. Relativamente ao Ténis de Mesa, o torneio contou com a participação de 22 pessoas, entre elas 2 encarregadas de educação. O torneio decorreu dentro da normalidade, sempre com um espírito de desportivismo e de diversão. Dentro do ginásio também decorreu o workshop de malabarismo que contou com 12 participantes. Em relação ao torneio de futsal, teve uma forte adesão, com 12 equipas inscritas, tendo sempre no mínimo 5 jogadores por equipa. O número de participantes estimados foi superior a 70 pessoas, entre eles, vários familiares e encarregados de educação dos alunos participantes. O torneio decorreu dentro da normalidade, com a ajuda essencial dos alunos das turmas do 7ºDX e 7ºEY, ajudando em toda a logística que envolveu o torneio. O espírito vivido foi sempre o indicado, sendo a importância dada a prática de atividade física e à diversão na prática, em vez de a preocupação estar somente centrada na vitória. Todos os participantes tiveram um comportamento exemplar, bem como o excelente desempenho de todos os participantes com idades compreendidas entre 9 e 63 anos.

Após a aula de Zumba, iniciou-se a aula de Sh'bam, partilhando também de muitos participantes e uma excelente ligação entre professora e participantes. A aula foi dada pela professora BF, com enorme entusiasmo e boa disposição. O clima foi sempre muito divertido, sendo que a professora conseguiu sempre manter os participantes em prática de uma forma divertida e positiva. A aula teve a duração prevista, sendo feita uma pequena pausa para a hidratação da professora e dos participantes.

Finalmente, a aula de Hip-Hop, dada pela professora MI, teve uma enorme aceitação por parte de todos os participantes. A aula decorreu dentro da normalidade, com um entusiasmo muito grande de quem estava a realizar a aula, e com um espírito de diversão, contribuindo para o objetivo da atividade. De realçar que após o término da aula de Hip-Hop vários grupos de alunos fizeram demonstrações de dança e até uma “batalha” amigável entre vários participantes. O ambiente em torno de toda a atividade foi de muita diversão, respeito e vontade de praticar atividade física, concorrendo com o objetivo primária de toda a atividade, dar aos participantes a cultura do movimento e explicar a sua importância.



Em suma, faço um balanço bastante positivo deste evento, tendo-se realizado dentro do horário estipulado e com bastante participação de toda a comunidade escolar. Foi a primeira experiência de organização de um evento destas dimensões para os elementos do grupo de estágio e sem o auxílio da orientadora de escola, não teria sido possível tanto sucesso. Desta forma, foi possível proporcionar aos alunos um dia diferente passado na escola em que pudessem praticar atividade física em contextos diferentes do habitual, tornando o convívio entre todos os participantes um momento de felicidade e de desenvolvimento do hábito da prática de atividade física na sua vida futura.

A minha atuação na comunidade escolar não se baseou só nestas duas atividades descritas anteriormente, como já foi referido, a atuação de um professor na escola deverá ser em todas as atividades relacionadas com a comunidade escolar. Sendo assim, destaca-se a minha participação em diversas atividades realizadas na escola, ao longo do ano letivo, que vêm expressas no plano anual de atividades da escola. Estas atividades foram relativas a diversas modalidades, como o Atletismo (Mega Sprint, Mega Salto e o corta-mato), o Badminton, o Basquetebol, o Futsal e o Voleibol. Durante estas atividades a minha participação foi bastante diversa, desde colaborar na organização e dos respetivos quadros competitivos até à supervisão e arbitragem dos jogos durante os torneios inter-turmas. Neste parâmetro destaco a dinâmica de todo o GEF na dinamização e construção de todas as atividades organizadas ao longo do ano letivo. Outra das atividades desenvolvidas consistiu no torneio de Futsal Solidário, no qual, cada equipa efetuava a sua inscrição com base na entrega de 1kg de alimentos por cada jogador. Desta forma, procurou-se abrir a comunidade educativa a algumas das necessidades verificadas dentro da escola. Nesta atividade, a minha participação consistiu na criação do quadro competitivo, regulamente competitivo, supervisão de toda a atividade bem como da arbitragem dos jogos.

Após a análise e reflexão da área 3, é importante destacar e perceber que a escola não se concebe como uma instituição isolada e independente, mas sim como fazendo parte de toda a comunidade que a envolve, onde essa mesma comunidade é reproduzida. Deste modo, os professores desempenham tarefas nessa rede social criada entre a escola e o meio que a envolve, sendo membros ativos do bom funcionamento da escola. O professor deve promover a interação entre todos os membros da estrutura social, sempre com respostas criativas às necessidades aferidas no seio escolar. Estas necessidades advêm do contexto onde a escola está inserida bem como de toda a

estrutura social envolvente, que por sua vez exerce uma influência grande no funcionamento da escola e do processo educativo.

### **3.4 Área 4 - Relação com a comunidade**

De acordo com o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de julho, o Diretor de Turma (DT) tem um papel com especial relevo na escola, na medida em que, lhe são atribuídas uma série de funções que envolvem os alunos, os professores do Conselho de Turma e os encarregados de educação, bem como de toda a comunidade escolar que envolve a respetiva turma.

Para além de ser a imagem que a escola espelha às famílias, o DT é também um meio de comunicação entre as informações e receios dos encarregados de educação e os professores pertencentes ao conselho de turma. Deste modo, o DT desempenha um papel fundamental na construção dos alunos ao nível cívico, preparando-os para viverem de uma forma ajustada e civilizada em sociedade. Por outro lado, colabora em ações que promovam a relação entre a escola e o meio, favorecem a colaboração entre as várias disciplinas e estimulam o diálogo com os alunos e com os encarregados de educação.

Assim sendo, tornou-se importante a minha perceção da relação entre a escola e o meio envolvente, bem como desenvolver as competências necessárias para a conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma. Na referida área, o trabalho desenvolvido esteve totalmente relacionado com a turma atribuída para a realização do estágio pedagógico.

O meu trabalho nessa área centrou-se, fundamentalmente, na coadjuvação de todos os processos de direção de turma, destacando-se a realização de várias tarefas enquadradas em quatro vertentes: Relação DT- Alunos; Tarefas Organizativas; Relação DT – Professores e por fim, Relação DT – Encarregados de Educação (EE).

Ao nível da Relação DT – Alunos, a minha atividade centrou-se ao nível da coadjuvação das aulas de Cidadania e Mundo Atual (CMA) e na elaboração de um Estudo de Turma. Relativamente à disciplina de CMA, o facto de ter intervindo neste contexto junto dos alunos revelou-se extremamente importante no trabalho desenvolvido com a turma, desenvolvendo ao longo das aulas uma relação de empatia com a turma, bastante positiva para a lecionação das aulas de educação física. Por outro lado, apesar de na maioria das aulas, a minha função se ter submetido a funções de coadjuvação, existiram situações nas quais me tornei responsável pela condução da própria aula. Fui responsável por várias aulas, destacando-se as palestras dadas sobre os temas da “fome crescente no mundo”, “a importância da reciclagem” (esta palestra derivou de uma aula

lecionada pela DT sobre a importância da reciclagem dos sacos de plástico e o quão prejudicial eram os sacos de plástico quando não reciclados e atolados nas ligeiras) e uma conversa sobre a importância das notas obtidas no percurso escolar, no desenvolvimento do jovem adolescente. Também fiquei responsável pela gestão da aula quando a professora prepara com alguns alunos o projeto do Banco Alimentar e a turma foi dividida em vários grupos distintos. Eu ficava responsável por conduzir e supervisionar o trabalho desenvolvido por metade dos alunos da turma, e a professora responsável pela restante metade. Para além destas atividades, ao abrigo do projeto do banco alimentar, em prol com a DT e com os alunos da turma foi organizado um torneio de futsal com o intuito de recolher alimentos para depois entregar ao banco alimentar.

Ainda dentro da área de relação DT – Alunos foi elaborado um Estudo de Turma, com apoio de testes sociométricos, no sentido de aferir e caracterizar o processo de socialização dos alunos da turma, identificando os alunos que se destacam pelas preferências e pelas rejeições no seio da turma. Este estudo consistiu em três etapas: 1 – recolha de dados; 2 – análise e discussão dos resultados; e, por fim, 3 – apresentação do Estudo de Turma no Conselho de Turma do 1º Período. Para a primeira etapa, foi necessário recorrer a um estudo acerca do seu modo de aplicação e de interpretação dos dados, uma vez que não possuía conhecimentos acerca do mesmo. Tal como é referido no Plano de Formação, as dificuldades previstas dentro desta competência caracterizaram-se por ser “Aplicação de instrumentos adequados para a recolha de informação para o estudo de turma; Ausência de noção de aplicação de um sociograma”. Contudo, estas dificuldades foram superadas através do diálogo com os colegas do núcleo de estágio, assim como com colegas de outros núcleos de estágio. Dentro da apresentação e discussão dos resultados obtidos, estes já foram abordados e analisados nos pontos anteriores. Deste modo, considero que estes dados se revestem de grande importância uma vez que permitem aos vários professores do conselho de turma adotar estratégias adequadas para a turma. Esta importância referida é confirmada por Castro (2000), quando este afirma que fazer coordenação pedagógica dos professores de turma, importa, numa primeira instância, recolher e veicular todo o conjunto de informações observadas convenientes relativamente a todos os alunos da turma, tendo em vista a adoção de medidas conducentes à sua integração e sucesso educativo. Por outro lado, a viabilidade deste tipo de testes poderá ver-se comprometida na medida em que, o horário completo de um professor, aliado à lecionação de várias turmas colocaria em causa a elaboração deste tipo de estudos.

Fazendo agora a ligação com outra área, a relação DT - Outros professores, e de acordo com o referido anteriormente, a minha participação nas reuniões de conselho de turma centrou-se muito ao nível da discussão de características apresentadas pelos alunos. De facto, estas discussões nas reuniões de conselho de turma serviram para perceber o comportamento dos alunos nas outras disciplinas e assim, em alguns casos, realizar uma abordagem mais personalista nas aulas de educação física, como aliás já foi referido.

Dentro da vertente das Tarefas Organizativas, a minha atividade no acompanhamento da direção de turma centrou-se nas funções burocráticas da DT. Num primeiro momento, a minha participação, conjuntamente com a DT, consistiu na análise e interpretação dos questionários individuais preenchidos pelos alunos na primeira aula de CMA, os quais serviram de base para a construção do Plano de Trabalho de Turma (PTT). Foram recolhidos mais elementos através da realização de um questionário especificamente destinado à disciplina de educação física, tal como exposto na Área 1 - Planeamento. A minha função no PTT, não se restringiu, somente, à análise destes dados, ficando também responsável pela construção de determinados pontos do PTT, com a tutoria da DT e a caracterização da turma. Outra das funções desempenhadas ao longo de todo o ano letivo consistiu no registo e justificação de faltas. Dentro desta função, importa destacar, a minha intervenção junto da DT, no sentido de alertar para os alunos que excediam o número de faltas dentro de cada disciplina. De realçar o trabalho conjunto com a DT, na abertura e preenchimento dos planos de acompanhamento pedagógico individual e nas diversas discussões sobre os vários alunos da turma.

Por fim, na relação DT –EE, a minha intervenção consistiu no atendimento, em regime de coadjuvação com a DT dos EE, num horário definido no início do ano. De facto, a grande parte dos EE não usufruiu desta situação, o que poderia ter contribuído para um maior conhecimento sobre os respetivos educandos e, desta forma, desenvolver e adotar um conjunto de estratégias com o intuito de promover o sucesso escolar. Dentro desta vertente, importa, ainda, fazer referência às reuniões com os EE, no início de cada período. A este nível, a minha participação consistiu no auxílio para a preparação de tais momentos, nomeadamente, na organização dos planos de recuperação de determinados alunos. A minha participação na coadjuvação das reuniões destacou-se na entrega de documentos específicos aos EE dos respetivos alunos.

## 4. Reflexão Final

Após a construção deste relatório, realizei uma reflexão sobre todo o processo de estágio pedagógico vivenciado ao longo do ano letivo, constituindo-se como a fase final desta etapa de formação. Esta etapa habilita-me ao desempenho de todas as atividades relacionadas com a docência, em todas as suas vertentes. As vertentes referidas são a pedagógica, didática, científica e organizacional, que necessitam a partir deste momento de um contínuo estudo para o seu desenvolvimento adequado em todas as situações e contextos onde o professor intervém.

Realizando agora uma análise global a todo o processo de estágio, desde o seu primeiro dia até ao momento final de construção do relatório, existem várias conclusões pertinentes a salientar, fruto de todos os momentos de análise e reflexão, bem como das horas despendidas em conversas formais e informais com todos os membros do núcleo de estágio, incluindo, claro está, as orientadoras de todo este processo.

Logo no início de todo este processo, percebi a elevada complexidade da profissão docente, uma vez que o professor não está sujeito somente a função de lecionação mas a uma grande variedade de funções abrangentes. O estágio pedagógico permitiu-me perceber e vivenciar que numa instituição como a escola, o processo de gestão faz parte do ato educativo da docência, não só na lecionação das aulas mas também na gestão curricular que é feita da turma, bem como de todo o desenvolvimento de atividades relacionadas com a comunidade escolar circundante. Todas estas dimensões onde a atividade do professor se insere devem ser alvo de uma análise e posterior reflexão, procurando sempre o melhor desempenho possível das suas funções. Com a alargada rede de funções inerentes aos docentes, neste primeiro ano de contato com a atividade profissional, e sendo um professor sem experiência, fui alvo de momentos de aprendizagem intensos e gratificantes em todas as componentes que a profissão exige, a teórica, pedagógica, técnica e pessoal. Desta forma, o processo de estágio pedagógico situou-se na passagem da formação teórica ao realismo da atividade. Considero esta fase de transição como um período de mudanças e de dificuldades construtivas, uma vez que fui alvo de algumas funções de docência onde senti dificuldades, como a construção dos diversos níveis de planeamento e estratégias a aplicar para diversas características apresentadas pela turma, entre outras já referidas, no entanto todas elas contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal. Revelou-se de extrema importância o compreender as dificuldades sentidas, realizando um período de reflexão sobre as mesmas, no sentido de aplicar um conjunto de estratégias e formas de atuação que me permitissem o alcance dos objetivos.

Em seguida, saliento a constante atividade prática e reflexiva sobre o processo didático e pedagógico, constituindo-se como momentos fundamentais para todo o processo de formação, contribuindo para o meu desenvolvimento ao nível das funções de docente em todas as suas vertentes. Esta constante atividade prática permitiu colocar em contexto real grande parte da informação teórica adquirida anteriormente, possibilitando o seu teste e ensaio.

Esta constante atividade prática ajudou-me a ultrapassar as dificuldades sentidas na construção dos diferentes níveis de planeamento e na minha condução de ensino. Na minha atividade de docência futura, após esta evolução sentida no processo de estágio, irei tentar construir unidades de planeamento mais objetivas e que se centrem mais nas dificuldades e objetivos que os alunos têm de cumprir, no sentido de lhes promover a possibilidade de alcançar o sucesso à disciplina e uma consequente educação física de qualidade. Em relação à evolução na condução de ensino, esta verificou-se com as constantes conversas com as orientadoras, no sentido de melhorar o meu posicionamento e circulação pela aula, no fecho do meu ciclo de feedback, tornando-o mais proveitoso e com maior significado para os alunos e na forma como construí-a e dinamizava as minhas instruções. No futuro, tentarei sempre circular pelo exterior de forma a ter todos os alunos no meu campo de visão, aumentando assim o meu controlo sobre a prática da maioria dos alunos da turma. Também irei ter especial atenção, após fornecer um feedback aguardar pela realização do aluno, no sentido de aferir se o feedback teve resultados satisfatórios ou se é necessário outro tipo de intervenção, bem como direcionar a minha instrução para o objetivo da aula, sempre de forma clara e concisa, não prejudicando o tempo de prática dos alunos.

Desta forma, todas as experiências formativas resultantes de uma contínua supervisão pedagógica contribuíram para a criação de um clima positivo de trabalho, apreciando não só o constante apoio na identificação dos problemas e respetiva resolução, mas também no propiciar e aumentar a autonomia e reflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todas as experiências vivenciadas sofreram um processo lógico em todas as áreas a que estive sujeito no estágio pedagógico. A relação existente, bem como a importância, de todas as áreas inerentes ao processo de estágio contribuíram para uma evolução sustentada e equilibrada de todas as tarefas que um professor deve cumprir e deve primar por fazê-lo procurando sempre a excelência.

Para estas funções, inerentes a todas as áreas abordadas no estágio serem adequadas, é necessário encarar que a formação inicial não se fica concluída com o final do estágio pedagógico ou a entrega do relatório final. Para alcançar a excelência

profissional é necessário um constante estudo que permita a atualização de conhecimentos e práticas que permitam a identificação e resolução adequada de todos os problemas que vão surgindo, em todas as vertentes da atividade de docência. De acordo com Onofre (1996), atribuir um caráter contínua e sistemático à formação é aceitar que este acontece com frequência e de uma forma regular, iniciando-se logo na etapa de formação inicial e prolongando-se por toda a vida profissional do docente. A partir deste momento tentarei sempre evoluir em todas as vertentes a que um professor está sujeito, procurando sempre, através da análise e reflexão das minhas práticas, a excelente na minha atividade profissional.

Após esta etapa de formação, considero de extrema importância a necessidade de uma formação contínua que me permita um contante processo de reflexão, superação e inovação de todas práticas da atividade docente em todas as suas áreas de intervenção. Todas as experiências vivenciadas durante este processo e todos os conhecimentos adquiridos, permitem agora apresentar um índice de competências essenciais para o desenvolvimento da minha atividade profissional, conseguindo oferecer aos alunos a prática e vivência de uma educação física que se abrange por todas as áreas expressas nos PNEF (2001) e consequente qualidade.

## **5. Referências Bibliográficas**

Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?. Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, pp. 21-30. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo, F. (2013). Apontamentos de Avaliação Educacional. FMH – UTL.

Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Livraria Aberta.

Bento, J. (1987). Planeamento e avaliação em educação física. (1º ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

Caraterização do Agrupamento Escolas D. João II - 2013/2014

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática. Faculdade de

Motricidade Humana. Cruz-Quebrada. Lisboa.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. Boletim SPEF, 10/11, p. 135-151.

Carvalhinho, L. & Rodrigues, J. (2004). Formação Desportiva. Perspectivas de Estudo nos Contextos Escolar e Desportivo. Lisboa: Edições FMH.

Castro, E. (2000). Em busca de uma nova conceção de Director de Turma. O professor, 69 (3), 17-22.

Costa, J. (2003). O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e Práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cortesão, L. (1993). A Avaliação Formativa: Que Desafios?. Porto: ASA.

Cortesão, M. (2010). Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra.

Crum, B. (2000). Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. Boletim SPEF, n.º 23, pp. 61-76.

Dias, L. & Rosado, A. (2003). A Avaliação Formativa em Educação Física. In Pedagogia do Desporto – Estudos 7 (pp. 73-99). Lisboa: FMH Edições – Ciências Desporto.

<http://mapas.ine.pt/map.phtml>. Retirado a: 01-06-2014.

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de EF (Reajustamento) – Ensino Básico 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, T. (2010). Planeamento e concepção da acção de ensinar. Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Magalhães, J; Sousa, J (2006). Desporto Escolar, um retrato. Lisboa: Ministério da



Educação.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. Cahiers Pedagogiques, 280, pp. 47-62.

Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In, P. Abrantes (Ed.), Reorganização curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas (pp.25). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Petrica, J. (1998). A evolução dos conceitos de sucesso pedagógico/eficácia no ensino das actividades físicas. Educare-Educere (pp. 101-111), vol. 9. Castelo Branco: Revista da escola superior de Castelo Branco.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Lisboa: Edições FMH.

Projeto Educativo Agrupamento Escolas D. João II - 2013/2016

Regulamento Interno da Escola Básica Integrada Rainha D. Leonor de Lencastre.

Rosado, A. (2003). Conceitos Básicos sobre Planificação Didáctica. In V. Ferreira (Ed.), Pedagogia do Desporto – estudos 7 (pp. 27-47). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 185). Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), Pedagogia do Desporto (pp. 69). Lisboa: Edições FMH.

Santos, L. (2001). Despacho normativo nº 30/2001, Diário da República, I Série B, 19 de Julho de 2001.

Santos, L. (2002). Auto-Avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas (pp.75-84). Lisboa: ME-DEB.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a metasynthesis. *Educational Review*. Retirado em 6/11/2013, de:<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## **Anexos**

(Entregues em format digital)